

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Жа́ра Ганна Іванівна

УДК 37.011.3-051:[005.336.2:613]](477)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ
ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Галузь знань 01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Г.І. Жа́ра

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант:

Носко Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний
член (академік) Національної академії педагогічних наук України, ректор
національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Чернігів – 2021

АНОТАЦІЯ

Жа́ра Г. І. Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Чернігів, 2021.

У дисертаційній роботі здійснено обґрунтування теоретичних і методичних основ формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти. Метою дослідження є розробка, теоретичне та методичне обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти.

Об'єктом дослідження є компетентісно орієнтований процес професійної підготовки і професійної соціалізації сучасного вчителя у системі неперервної педагогічної освіти. Предмет дослідження – зміст, організаційно-педагогічні умови, технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти.

У першому розділі «Науково-практичні проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в умовах неперервної освіти» – окреслено вимоги європейського освітнього простору до підготовки сучасного вчителя; проаналізовано теоретико-методологічні підходи, на яких може ґрунтуватися процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя; на основі компаративного та

ретроспективного аналізу з'ясовано, що існує нагальна потреба у цілісному систематизованому підході до індивідуального здоров'язбереження вчителів як соціально детермінованої професійної групи у компетентнісному вимірі, який реалізується через систему неперервної педагогічної освіти.

У другому розділі **«Обґрунтування структури компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя на основі наявних оцінних критеріїв»** – визначено категоріально-понятійний апарат проблеми індивідуального здоров'язбереження вчителя; структуровано складові індивідуального здоров'я людини з урахуванням базових сфер життя на основі причинно-системного підходу; визначено зміст і структуру компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя та її місце у структурі освітніх компетентностей. У ході констатувального експерименту з'ясовано особливості взаємозв'язків стану здоров'я вчителів різних спеціальностей і різних кваліфікаційних категорій, їхньої зони професійного комфорту, емоційного інтелекту, показників біологічного та психологічного старіння та рівня професійного вигорання, що стало основою для визначення меж й детермінант наступних етапів дослідження. Серед студентського контингенту – майбутніх учителів визначено переважно низькі показники стану здоров'я, емоційного інтелекту, високу захворюваність та незадовільну професійну спрямованість.

У третьому розділі **«Умови формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі компетентнісно-орієнтованого навчання»** – окреслено системні детермінанти, принципи, організаційно-педагогічні умови та зміст формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти. З'ясовано, що у процесі професійної підготовки визначальним чинником формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів є спеціально створене здоров'язбережувальне освітнє середовище, у той час як для учителів-практиків основними детермінантами добробуту є внутрішньоособистісні і

соціальні чинники.

У четвертому розділі **«Педагогічна технологія формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти»** – розкрито структуру (цілі, зміст, складові, форми, методи і засоби реалізації) педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти; підбрано методики для діагностики показників її сформованості; методи і засоби соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН-практики) для її формування.

У п'ятому розділі **«Організація, проведення й аналіз результатів експериментального дослідження»** – подано результати формувального експерименту, їх описовий та статистичний аналіз, сформульовано методичні рекомендації до впровадження результатів експериментального дослідження. Перевірка ефективності педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти показала, що розроблена технологія дозволяє повноцінно формувати складові компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів як на етапі професійної підготовки за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) рівнями вищої освіти, так і у системі післядипломної та неформальної освіти. Лімітованість застосування технології визначається контингентом з вкрай високим рівнем професійного вигорання, що виходить за межі предмету даного дослідження. Розроблені рекомендації для окреслених освітніх ланок стали основою для формулювання окремих положень Професійного стандарту і внесення до нього відповідних доповнень.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що у дисертаційному дослідженні на основі системного аналізу розвитку здоров'язбереження у педагогічній освіті *вперше*: науково обґрунтовано теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя як складової його здоров'язберезувальної компетентності; визначено структуру, зміст, функції, критерії оцінки

сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів; обґрунтовано та досліджено організаційно-педагогічні умови, які сприяють процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти; розроблено, впроваджено та експериментально перевірено технологію формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі неперервної педагогічної освіти; здійснено дослідження зони комфорту як діагностичної категорії у взаємозв'язку з особливостями індивідуального здоров'я вчителя та рівнем професійного вигорання, обумовленими виконанням професійних обов'язків, у динаміці його професійного становлення і зростання.

Подальшого розвитку набули: загальна структура індивідуального здоров'я людини; організація компетентісно орієнтованого процесу професійної підготовки вчителів; проектування педагогічних засобів формування, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я вчителів у процесі професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти й у системі післядипломної та неформальної освіти вчителів-практиків.

Теоретичне значення дослідження полягає у структуруванні складових індивідуального здоров'я людини на основі причинно-системного підходу; науковому обґрунтуванні теоретичних основ формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя; педагогічних підходів і принципів забезпечення збереження і зміцнення індивідуального здоров'я вчителя у процесі професійної підготовки у закладах вищої та післядипломної освіти, у неформальній освіті, у практичній діяльності у закладах загальної середньої освіти.

Практичне значення отриманих результатів розкривається у розробці навчально-методичного забезпечення процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів (навчальних дисциплін «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання

вчителя»; системи здоров'язберезувальної роботи куратора академічної групи та викладачів ЗВО у підготовці майбутніх учителів; системи психовалеологічного консультування за методикою проєкційної десенсибілізації; превентивної тренінгової програми «Здоров'я вчителя»; впровадженні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти; формулюванні методичних рекомендації для майбутніх учителів, учителів-практиків та керівників закладів освіти з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності, для викладачів закладів вищої освіти з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Пропозиції, сформульовані до проєкту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» під час його обговорення щодо внесення питань індивідуального здоров'язбереження вчителя до опису трудових функцій і професійних компетентностей були прийняті розробниками Стандарту та знайшли своє відображення в його кінцевому варіанті (доповнено Трудову функцію В «Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища», розділу В2 «Здоров'язберезувальна компетентність» підрозділом: «В 2.4 Здатність до зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності» – з переліком відповідних знань й умінь), що розкриває можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження під час розробки освітніх програм підготовки вчителів різних спеціальностей на основі Професійного стандарту.

Ключові слова: вчитель, здоров'я, компетентність індивідуального здоров'язбереження, професійна підготовка, здоров'язберезувальне освітнє середовище, неперервна педагогічна освіта, педагогічна технологія, профілактика професійного вигорання.

ABSTRACT

Zhara H. I. Theoretical and methodological basics of teacher's individual health preservation competence formation in the system of continuous pedagogical education. – Qualifying scientific work on the manuscript.

The thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the speciality 13.00.04 “Theory and methods of professional education”. – T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”. – Chernihiv, 2021.

The substantiation of theoretical and methodical bases of teacher's individual health preservation competence formation in the system of continuous pedagogical education is carried out in the dissertation work. The purpose of the study is developing, theoretical and methodological justification and experimental verification of pedagogical technology of the teacher's individual health preservation competence in the system of continuing pedagogical education.

The object of the research is the competence-oriented process of professional training and professional socialization of a contemporary teacher in the system of continuing pedagogical education. The subject of the research is the content, organizational and pedagogical conditions, technologies of teacher's individual health preservation competence formation in the system of continuous pedagogical education.

The first chapter «**Scientific and practical problems of the teacher's individual health preservation competence forming in the conditions of continuing education**» outlines the requirements of the European educational space for the training of contemporary teachers; the theoretical and methodological approaches on which the process of teacher's individual health preservation competence formation can be based are analyzed; based on comparative and retrospective analysis, it was found that there is an urgent need for a holistic systematized approach to individual health preservation of teachers as a socially determined professional group in the competence dimension, which is

implemented through a system of continuing education.

In the second chapter «**The substantiation of the structure of teacher's individual health preservation competence on the basis of the available evaluation criteria**» the categorical-conceptual apparatus of the problem of teacher's individual health are defined; the components of individual human health are structured taking into account the basic spheres of life on the basis of the causal-systemic approach; the content and structure of teacher's individual health preservation competence and its place in the structure of educational competences are determined. Within the observational experiment the peculiarities of the interrelationships of teachers of different specialties and different qualification categories health status, their professional comfort zone, emotional intelligence level, indicators of biological and psychological aging and the level of occupational burnout were clarified. This became the basis for determining the boundaries and determinants of the next stages of the research. Among the students – future teachers, mostly low indicators of health, emotional intelligence, high morbidity and unsatisfactory professional orientation were identified.

In the third section «**Conditions of teacher's individual health preservation competence formation in the process of competence-oriented learning**» it is elucidated the system determinants, principles, organizational and pedagogical conditions and the content of the teachers' individual health preservation competence formation in the system of continuing pedagogical education. It was found that the determining factor of future teachers' individual health preservation competence formation in the process of professional training is a specially created health-saving environment, while for teachers-practitioners the main determinants of well-being are intrapersonal and social factors.

The fourth section «**Pedagogical technology of teachers' individual health preservation competence formation in the system of continuous pedagogical education**» reveals the structure (goals, content, components, forms, methods and means of implementation) of pedagogical technology of teacher's individual health preservation competence formation in the system of continuous pedagogical

education; methods of diagnostics of its indicators formation, and methods and means of socio-emotional and ethical (SEE) learning for its formation are selected.

The fifth section «**Organization, conduct and analysis of experimental research results**» presents the results of the formative experiment, their descriptive and statistical analysis, formulated guidelines for the implementation of experimental research results. Testing the effectiveness of pedagogical technology for the formation of teacher's individual health preservation competence in the system of continuous pedagogical education showed that the developed technology allows forming fully the components of teacher's individual health preservation competence as reliably at the stage of professional training at the first (bachelor) and second (master) educational levels as in the system of postgraduate and non-formal education. The limitation of technology using is determined by the contingent with an extremely high level of professional burnout, which is beyond the scope of this study. The developed recommendations for the outlined educational spheres became the basis for the formulation of certain provisions of the Professional Standard and the introduction of appropriate additions into it.

The obtained results of the dissertation research reveal some new theoretical and practical discussion positions. The *newly results* are: theoretical and methodical bases of teacher's individual health preservation competence formation as a component of his/her health care competence are scientifically substantiated; the structure, content, functions, criteria for assessing the teacher's individual health preservation competence formation are determined; the organizational and pedagogical conditions that contribute to the process teacher's individual health preservation competence formation in the system of continuing pedagogical education are substantiated and researched; the technology of teacher's individual health preservation competence formation in the process of continuous pedagogical education is developed, introduced and experimentally checked; the comfort zone as a diagnostic category in relation to the individual health of the teacher and the level of professional burnout due to the performance of professional duties, in the dynamics of his professional development and growth has been studied.

The following provisions were *further developed*: general structure of human individual health; organization of competence-oriented process of teacher training; design of pedagogical means of formation, preservation and strengthening of individual health of teachers in the process of professional training in pedagogical higher education institutions and in the system of postgraduate and non-formal education of teachers-practitioners.

The theoretical significance of the study is to structure the components of individual human health based on a causal-systemic approach; scientific substantiation of theoretical bases of teacher's individual health preservation competence formation; pedagogical approaches and principles of ensuring the preservation and strengthening of individual health of teachers in the process of professional training in institutions of higher and postgraduate education, in non-formal education, in practice in general secondary educational institutions.

The practical significance of the obtained results is revealed in the development of educational and methodological support for the process of individual health preservation competence of teachers forming (disciplines «Methodology of health preserving and strengthening», «Technologies of teacher's individual health preservation and professional burnout prevention»; health preservation activity of the academic groups curator's and university teaching staff in the training of future teachers; system of psycho-valeological counseling according to the method of projection desensitization; introduction and experimental verification of the effectiveness of pedagogical technology in the formation of individual health preservation competence of teachers in the system of continuing pedagogical education; formulation of methodical recommendations for future teachers, teachers-practitioners and heads of educational institutions on individual health preservation in professional activity, for teachers of higher education institutions on formation of individual health preservation competence of future teachers in the process of professional training.

The proposals formulated for the draft Professional Standard for the professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of

general secondary education» during its discussion on the inclusion of teachers' individual health issues in the description of job functions and professional competencies were adopted by reflected in its final version (supplemented by Labor Function B «Participation in a safe and healthy educational environment», section B2 «Health-saving competence» subsection: «B 2.4 Ability to maintain personal physical and mental health during professional activities» with a list of relevant knowledge and skills), which reveals the possibilities of using dissertation research materials in the development of educational training programs for teachers of various specialties on the basis of the Professional Standard.

Key words: teacher, health, individual health preservation competence, professional training, health-saving educational space, continuous pedagogical education, educational technology, occupational burnout prevention.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Жара Г. І. Структура індивідуального здоров'я людини з позицій причинно-системного підходу. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження* : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 26–33.
2. Жара Г. І. Теоретичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті. *Human health: realities and prospects. Monographic series. Volume 2. «Health and Environment»*, edited by Nadiya Skotna. Drohobych: Posvit, 2017. P. 283–300.
3. Жара Г. І. Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя : навчальний посібник для студентів педагогічних ЗВО. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 136 с.
4. Жара Г. І. Пропедевтика валеологічних знань студентів факультету фізичного виховання в курсі «Анатомія людини з основами спортивної морфології». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : Науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 1 (3). С. 394–400.
5. Савонова О. В., Жара Г. І., Кудін С. Ф. Теоретико-методичні засади підвищення ефективності формування валеологічного світогляду майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : Науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 1 (19). С. 247–255.
6. Жарая А. И. Формирование личности специалиста по физическому воспитанию средствами самопрограммирования. *Наука і освіта* : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. 2012. № 4. С. 67–69.

7. Жара Г.І. Вибрані аспекти збереження професійного здоров'я майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 107. Т. 1. Чернігів: ЧНПУ, 2013. С. 136–139.

8. Жара Г. І. Соціальні аспекти формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 129. Т. III. Чернігів : ЧНПУ, 2015. С. 132–135.

9. Жара Г. І. Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2015. С. 313–323.

10. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі виховної роботи куратора академічної групи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 136. Чернігів : ЧНПУ, 2016. С. 79–84.

11. Жара Г. І. Форми і методи реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. № 8/СХХХХІХ. Одеса, 2016. (Серія: Педагогіка). С. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-8-11>.

12. Жара Г. І. Білінгвальний курс «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» у

системі підготовки магістрів педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 139. Т. I. Чернігів : ЧНПУ, 2016. С. 317–321.

13. Жара Г. І. Оцінка стану здоров'я та рівня професійного вигорання учителів загальноосвітніх шкіл. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 143. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 246–254.

14. Жара Г. І. Оцінка зони професійного комфорту вчителів як засобу прогнозування динаміки їх індивідуального здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 4 (68). С. 90–99. DOI 10.24139/2312-5993/2017.04/090-099.

15. Жара Г. І. Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів з точки зору формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 147. Т. II. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 49–52.

16. Жара Г. І. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки: клінічні випадки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. Голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 3 (77). С. 88–99. DOI 10.24139/2312-5993/2018.03/088-099.

17. Жара Г. І. Специфіка процесів старіння, емоційного інтелекту та стану здоров'я вчителів різних спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : збірник наукових праць. Випуск 30 (40) / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 110–115.

18. Жара Г. І. Педагогічні технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* / Гол. ред. Андрущенко В. П. Випуск 60. Том 1. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 156–161.

19. Жара Г. І. Організаційно-педагогічні умови процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. Гол. ред. Носко М. О. Вип. 152. У 2-х томах. Том 1. Чернігів : ЧНПУ, 2018. С. 28–33.

20. Жара Г. І. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів на етапі магістерської підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2. Черкаси : Видавець ФОП Гордієнко Є. І., 2019. С. 185–190. DOI 10.31651/2524-2660-2019-2-185-190.

21. Жара Г. І. Динаміка показників індивідуального здоров'я майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науковопедагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць* / За ред. О. В. Тимошенка. К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Випуск 5 К (113)19. С. 122–126.

22. Жара Г. І. Системні детермінанти процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у неперервній педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Випуск 11. Том 1. Одеса : ПУ «ПНДІЕІ», 2019. С. 137–141.

23. Жара Г. І. Динаміка показників індивідуального здоров'я учителів в умовах педагогічного експерименту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 3 (87). С. 233–249.

DOI 10.24139/2312-5993/2019.03/233-249.

24. Жара Г. І. Аксіологія та акмеологія індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя у системі неперервної педагогічної освіти *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наукових праць / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Випуск 30. С. 58–68.*

25. Носко М. О., Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя як складова освітніх стандартів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 7 (163) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. (Серія: Педагогічні науки). С. 23–31. DOI: 10.5281/zenodo.3758982.*

26. Жара Г. І. Розвиток складових індивідуального здоров'я вчителів: соціально-емоційні, етичні і компетентнісні аспекти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 10 (166) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. (Серія: Педагогічні науки). С. 214–220. DOI: 10.5281/zenodo.4513831*

27. Zhara H. Interrelation of future teachers' health and their professional comfort zone: analysis of the problem. *European Humanities Studies: State and Society*, 2015. 8(4). Slupsk. P. 136–149.

28. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів-практиків шляхом неформальної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (95), Issue: 239, 2020 Nov. P. 60–63. DOI : <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-239VIII95-15>

29. Zhara H. Competence-oriented formation of teachers' individual health preservation in the system of continuing pedagogical education. *Innovative Solutions In Modern Science*, № 8(44), 2020. New York. TK Meganom LLC. Pp. 36–50. DOI : 10.26886/2414-634X.8(44)2020.4.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Жара Г. І. Удосконалення змісту валеологічної підготовки фахівців з фізичного виховання. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку*. Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2009. С. 34–38.

31. Жара Г. І. Формування культури здоров'я студентів при викладанні дисциплін медико-біологічного циклу. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку*. Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. Частина 1. С. 105–109.

32. Міненко А. О., Жара Г. І., Кійко Т. Б., Ващенко Л. І. Питання системного підходу до формування здорового способу життя людини. *Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту: Матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції (24 листопада 2011 р., м. Харків)*. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковорди. За редакцією проф. О. М. Худолія. Харків : ОВС, 2011. С. 37–40.

33. Жарая А. И. Технологии организации здоровьесберегающего образовательного пространства в педагогическом университете. *Восток–Россия–Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни* : материалы XVI Традиционного междунар. симпозиума (15–18 февраля 2013 г., Красноярск) ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2013. С. 189–192.

34. Жарая А. И. Речевая саморегуляция как средство самопрограммирования будущего специалиста по физическому воспитанию и спорту. *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики* : сб. научн. статей Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова, Могилёв, 28 марта 2013 г. Могилёв : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 328–330.

35. Жарая А. И. Сохранение профессионального здоровья будущих учителей в процессе индивидуального психовалеологического

консультування. *Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции*, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, 25-26 апреля 2013 г. / редкол.: К. К. Шебеко и др. Пинск : ПолесГУ, 2013. С. 171–173.

36. Жара А. И. Задачи и принципы работы студенческого научно-практического кружка «Здоровье и успех». *Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани* : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 12-13 декабря 2013 г. / редкол. : Ф. Р. Зотова, Н. Х. Давлетова, М. Н. Савосина, Т. В. Заячук. Казань, 2013. С. 234–236.

37. Жара А. И. Технология формирования компетенции индивидуального здоровьесбережения у будущих учителей. *Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку* : матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2014 р., Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 58–60.

38. Жара Г. І. Концептуальні підходи до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній освіті. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXII Каришинські читання)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. м. Полтава, 21-22 травня 2015 р. / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2015. С. 77–78.

39. Жара Г. І., Жара І. І. Індивідуальне здоров'язбереження майбутніх учителів засобами театрального мистецтва. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів. 15 квітня 2016 року, м. Чернігів / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2016. С. 51–54.

40. Жара Г. І. Емоційно-чуттєве сприйняття професії як складова компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя.

Освіта і здоров'я підрастаючого покоління: матеріали Міжнародного симпозіуму. Зб. наук. праць / Укладачі : Страшко І. В., Челнокова М. С. Київ, 2016. Вип. 1. 333 с. С. 23–26.

41. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів в умовах реалізації концепції сталого розвитку в освіті. *Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (м. Вінниця, 16–17 вересня 2016 р.): в 3-х тт. / за заг. ред. М. Б. Євтуха та В. М. Федорця. Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. Т. 3. С. 159–160.*

42. Жара Г. І. Педагогічні технології формування та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження практикуючих вчителів. *Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.): в 2-х тт. / ред. колегія : С. М. Шкарлет та ін. Чернігів, 2017. Т. 1. С. 248–251.*

43. Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя: критеріальний аналіз. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce: zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-praktickej konferencie (10-11 marca 2017, Sládkovičovo, Slovenská Republika). S. 113–115.*

44. Жара Г. І. Методологія індивідуального валеогенезу майбутнього вчителя. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 5–7 квітня 2017 р.). Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 49–51.*

45. Жара Г. І. Інноваційні здоров'язбережувальні технології у підготовці студентів педагогічного університету. *“Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine” : International scientific and practical conference proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz. P. 104–107.*

46. Жара Г. І. Тілесна терапія як засіб розвитку компетентності

індивідуального здоров'язбереження вчителя. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXIV Каришинські читання):* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 18-19 травня 2017 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2017. С. 133–136.

47. Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя в структурі освітніх компетентностей. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Черкаси, 29–30 березня 2018 р.). Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 38–39.

48. Нагорний П. В., Жара Г. І. Вплив професійного вигорання на здоров'я і темпи старіння вчителів. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості:* матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (26 квітня 2018 року, м. Чернігів). / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2018. С. 25–29.

49. Жара Г. І. Особистісно-соціальна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. *Освіта і здоров'я підростаючого покоління:* матеріали другого міжнародного симпозіуму. Зб. наук. праць в 2-х частинах / За ред. Страшка С.В. Вип. 2. Ч. 2. К.: Алатон, 2018. С. 43–45.

50. Жара Г. І. Світоглядна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXV Каришинські читання):* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 29-30 травня 2018 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПП «Астроя», 2018. С. 122–124.

51. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури на етапі магістерської підготовки. *Адаптаційні можливості дітей та молоді:*

матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 13–14 вересня 2018 року) / голов. ред. А. І. Босенко. Ч. 2. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. 302 с. С. 71–76.

52. Жара Г. І. Міждисциплінарні аспекти індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури в інноваційному освітньому середовищі. *Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту*: матеріали XI Міжнародної наукової конференції пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна (18–19 жовтня 2018 року, м. Чернігів). / відп. ред. С. В. Гаркуша. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2018. 192 с. С. 57–58.

53. Жара Г. І. Принципи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі неперервної освіти. *Актуальні проблеми громадського здоров'я*: матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» / відповід. ред. І. О. Калініченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 2. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 53–56.

54. Купрієнко В. С., Жара Г. І. Музикотерапія як засіб індивідуального здоров'язбереження людини. *Інноваційні трансформації освітнього простору: зміст, напрями і технології реалізації*: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (16 травня 2019 року, м. Чернігів) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. С. 14–18.

55. Жара Г. І. Показники індивідуального здоров'я учителів в умовах педагогічного експерименту. *Актуальні проблеми громадського здоров'я*: матеріали науково-практичних конференцій ресурсного центру «Школа педагогіки здоров'я» кафедри медико-біологічних основ фізичної культури Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка / відповід. ред. І. О. Калиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 2(3). Суми : ФОП Цьома С. П.,

2019. С. 31–34.

56. Жара Г. І. Наукові основи індивідуального здоров'язбереження вчителя у контексті сталого розвитку суспільства. *Science for sustainable development: матеріали Міжнародного конгресу* / За заг. ред. проф. О. В. Кендюхова. К.: Асоціація сприяння глобалізації освіти та науки «СПЕЙСТАЙМ», 2019. С. 132–137.

57. Зоренко В. В., Жара Г. І. Взаємозв'язок духовного та фізичного здоров'я у формуванні гармонійно розвиненої особистості. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості. Збірник статей за матеріалами VII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції* (Слов'янськ Краматорськ, Україна, 18-19 березня 2020 р.); гол. ред. В.М. Пристинський. Слов'янськ, 2020. С. 117–121. 50 електрон. опт. дисків (CD-R).

58. Жара Г. І. Методичні рекомендації для учителів-практиків з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і профілактики професійного вигорання. *Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я»* / відповід. Ред. І. О. Калиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 1 (4). Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 93–96.

59. Жара Г. Методичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції* (23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів) ; відп. ред. Н. О. Терентьєва. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.В., 2020. С. 31–34.

60. Жара Г. І. Індивідуальне здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителів у колективі: методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVII Каришинські читання): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*

(м. Полтава, 28-29 травня 2020 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2020. С. 208–210.

61. Жара Г. І. СЕЕН-практики у підготовці майбутніх учителів. *Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних професій. Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»*: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (19 червня 2020 року). За науковою редакцією Браніцької Т. Р. Вінниця, ФОП Рогальська І.О., Випуск № 2 (28), 2020. С. 289–291.

***Наукові праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації:***

62. Жара Г.І. Порадник для куратора, або Як навчити студента бути здоровим та успішним : методичний посібник для кураторів академічних груп педагогічних ЗВО. Чернігів : Десна Поліграф, 2019. 100 с.

63. Жиденко А. О., Кузьомко Л. М., Жара Г. І., Савонова О. В., Кудін С. Ф. Організація здоров'язбережувального освітнього середовища у вищих навчальних закладах : методичні рекомендації для викладачів ВНЗ. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. 44 с.

64. Жара Г. І. Інноваційні технології в освіті : програма навчальної дисципліни. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 16 с.

65. Жиденко А. О., Жара Г. І. Методологія збереження та зміцнення здоров'я : програма навчальної дисципліни. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 16 с.

66. Жарая А. И. Практика формирования и сохранения здоровья будущего учителя. *Здоровье. Личность. Общество* : сборник научных трудов / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. С. 46–62.

67. Tsyhura H., Zhara H., Kurtova H. Education for sustainable development for future teachers of physical culture and specialists of physical education and sports. *Sustainable development under the conditions of European*

integration: collective monograph / [editorial board Darko Bele, Lidija Weis, Nevenka Maher]. Ljubljana: VŠPV, Visoka šola za poslovne vede = Ljubljana School of Business, 2019. Part II. PP. 22–34.

68. Жара Г. І. Методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання у колективі. *Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження: теорія і практика в освітніх процесах* : монографія. Київ : Майстерні магістеріуму, 2020. Том 1. С. 52–54.

69. Поляков В. А., Колесник М. О., Жиденко А. О., Жара Г. І., Лісогор Т. М. Концепція універсальної освіти України: базові положення та методологічні орієнтири (проект). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. Гол. ред. Носко М. О. Вип. 152. У 2-х томах. Том 2. Чернігів : ЧНПУ, 2018. С. 203–214.

70. Жара Г. І. Пропедевтика знань студентів з біомеханіки в курсі анатомії людини з основами спортивної морфології. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Випуск 81 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О.: Збірник. Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2010. №81. С. 56–59. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт).

71. Жара Г. І. Напрямки збереження здоров'я студентів факультету фізичного виховання під час їх адаптації до умов навчання у ВНЗ. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Вип. 15 : у 4-х тт. Л. : ЛДУФК, 2011. Т. 4. С. 30–36.

72. Міненок А. О., Жара Г. І., Кійко Т. Б., Ващенко Л. І. Питання системного підходу до формування здорового способу життя людини. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2011. № 11. С. 9–14.

73. Жара Г. І. Жиденко А. О. Положення про здійснення

профорієнтаційної роботи на факультеті фізичного виховання (проект). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Випуск 86. Т. 2. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. № 86. С. 340–343.

74. Жара Г. І., Білоус В. В. Проектування спеціальної підготовки до надання невідкладної допомоги в екстремальних видах спорту. *Наука і освіта* : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. 2014. № 8/СХХV. Серпень. С. 72–77.

75. Жиденко А. О., Жара Г. І., Усманова Г. О. Компетентнісні аспекти природничо-наукової підготовки бакалаврів спеціальності «Здоров'я людини». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Додаток 1 до Вип. 37, Том IV (72) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2016. С. 38–54.

76. Мехед О. Б., Рябченко С. В., Жара Г. І. Аналіз факторів, що впливають на формування здорового способу життя молоді. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 3 (159) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2019. (Серія: Педагогічні науки). С. 262–266. DOI: 10.5281/zenodo.3477733

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	29
ВСТУП.....	30
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	44
1.1. Аналіз вимог європейського освітнього простору до підготовки сучасного вчителя.....	44
1.2. Протиріччя у теоретико-методологічних підходах до формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті.....	55
1.3. Ретроспективний аналіз проблеми індивідуального здоров'язбереження вчителя.....	95
1.4. Умови формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі.....	102
1.5. Кращі соціальні практики збереження здоров'я вчителів у різних країнах світу.....	109
Висновки до розділу 1.....	120
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ НАЯВНИХ ОЦІННИХ КРИТЕРІЇВ.....	126
2.1. Категоріально-понятійний аналіз проблеми індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя та структуризація компетентності у системі неперервної освіти.....	126
2.2. Аналіз стану здоров'я і сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження в учителів-практиків.....	173
2.3. Оцінні критерії стану здоров'я, рівня вигоряння, зони професійного комфорту та емоційного інтелекту вчителів-практиків.....	183

2.4. Оцінні критерії стану здоров'я, зони професійного комфорту та емоційно-чуттєвого сприйняття професії майбутніми учителями.....	202
2.5. Організаційні складові здоров'язбережувального освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти.....	213
Висновки до розділу 2.....	223

РОЗДІЛ 3. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....229

3.1. Системні детермінанти і принципи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти.....	229
3.2. Організаційно-педагогічні умови процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів.....	243
3.3. Валеопедагогічний супровід та навчально-методичне забезпечення процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти....	252
3.3.1. Міждисциплінарні аспекти формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти.....	271
3.3.2. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів через зміст трансдисциплінарних навчальних курсів на другому (магістерському) рівні вищої освіти.....	289
3.3.3. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів-практиків шляхом післядипломної і неформальної освіти.....	318
Висновки до розділу 3.....	336

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....339

4.1. Моделювання педагогічної технології формування

компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку.....	339
4.2. Форми і методи реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти.....	353
4.3. Соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН-практики) у формуванні компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя.....	364
Висновки до розділу 4.....	371
РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОВЕДЕННЯ Й АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	373
5.1. Експериментальна перевірка ефективності педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти...	373
5.1.1. Динаміка показників індивідуального здоров'я майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки.....	375
5.1.2. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів на етапі магістерської підготовки.....	400
5.1.3. Динаміка показників індивідуального здоров'я учителів- практиків в умовах педагогічного експерименту.....	410
5.2. Аналіз та обговорення результатів експериментального дослідження. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя як складова освітніх стандартів.....	423
5.3. Методичні рекомендації з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти.....	429
Висновки до розділу 5.....	441
ВИСНОВКИ.....	448
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	459
ДОДАТКИ.....	545

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

БВ	біологічний вік
ВООЗ	Всесвітня організація охорони здоров'я
ЕГ	експериментальна група
ЕІ	емоційний інтелект
ЗВО	заклад вищої освіти
ЗЗСО	заклад загальної середньої освіти
КВ	календарний вік
КГ	контрольна група
КІЗдЗб	компетентність індивідуального здоров'язбереження
МОН України	Міністерство освіти і науки України
НАПН	Національна академія педагогічних наук України
НБВ	належний біологічний вік
ОТЖ	очікувана тривалість життя
ПВ	професійне вигоряння
ПсВ	психологічний вік
СОЗ	самооцінка здоров'я
ХВ	хронологічний вік
ППО	післядипломна педагогічна освіта

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Осучаснення системи освіти є однією з провідних задач суспільства, беззастережною умовою розв'язання якої є урахування суспільних запитів, світових тенденцій та рекомендацій впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогічних працівників. Під час розроблення державних стандартів на основі компетентнісного підходу актуальними є критерії оцінки професійної компетентності фахівців усіх галузей та сфер наукової і практичної діяльності, серед яких особливе місце має професійно-педагогічна компетентність учителя.

В умовах переорієнтації освіти на здоров'язбережувальні стратегії все більшої уваги потребує якісна професійна підготовка сучасного вчителя, який обов'язково повинен мати компетентність щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів (О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, J. Chmielewska). З огляду на це, зміст професійної підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей спрямовується на оволодіння ними інноваційними, у тому числі й здоров'язбережувальними, технологіями, формування у них готовності до реалізації професійних компетенцій. При цьому лише у загальних рисах у змісті окремих навчальних дисциплін порушується проблема формування валеологічної культури та професійного здоров'я самого вчителя. Недостатньо уваги надається теоретичним і методичним основам формування і збереження індивідуального здоров'я педагогічних працівників, а також профілактиці передчасного професійного вигорання на етапі освоєння професії.

Водночас дослідження останніх років (М. Ю. Антомонов, В. І. Бобрицька, М. В. Гриньова, Б. Т. Долинський, В. М. Єфімова, І. О. Калиниченко, Г. О. Латіна, Г. М. Мешко, М. Н. Abel, К. А. Marko, J. Sewell та ін.) усе частіше констатують факти погіршення здоров'я і збільшення частоти випадків професійного вигорання серед працівників

освіти внаслідок високої нервово-емоційної напруженості праці та значних психоемоційних навантажень; при чому ступінь вигоряння збільшується відповідно до підвищення кваліфікаційного рівня чи кваліфікаційної категорії вчителя. Оприлюднено дані (О. Я. Кучерук, С. А. Орленко, J. Bauer, J. Beckley, A. Hack, T. Unterbrink та ін.), що вчителі посідають перше місце серед представників соціономічних професій за рівнем професійного вигоряння, який коливається у діапазоні 64–71 %, тоді як у лікарів цей показник становить 44–53 %, у соціальних працівників – 41–55 %, у менеджерів – 29–47 %, у медсестер – 27–60 %, у працівників Національної поліції – 41 %, у продавців-консультантів – 38 %, у банківських службовців – 34 %, в адміністраторів фітнес-центрів – 31 %.

На думку багатьох дослідників (О. А. Архипов, Ю. Д. Бойчук, С. В. Гаркуша, С. В. Грищенко, О. О. Єжова, Н. Н. Завидівська, А. О. Міненко, М. О. Носко, В. М. Оржеховська, В. І. Пліско, А. Й. Сікура, С. В. Страшко, О. С. Третяк), поєднання навичок збереження і зміцнення індивідуального здоров'я з професійною педагогічною компетентністю підвищує шанси майбутнього учителя на досягнення успіхів у професійній діяльності, забезпечення особистого морального благополуччя, а також високого потенціалу економічного і соціального розвитку суспільства.

Різні аспекти проблеми збереження професійного здоров'я вчителя, формування його професійної компетентності, ціннісного ставлення до здоров'я, особистісного розвитку неодноразово порушувались у педагогічній освіті, у наукових працях вчених: С. І. Болтівець, О. С. Віреніуса, Г. Л. Воскобойнікової, М. С. Гончаренко, С. У. Гончаренка, В. П. Горащука, К. А. Гревцової, С. В. Дмитрієва, О. О. Дубровського, С. С. Єрмакова, А. О. Жиденко, Ф. Д. Забугіна, Є. П. Ільїна, О. А. Козирєвої, Ж. Л. Козіної, Г. В. Коробейнікова, І. М. Медведєвої, Ю. М. Мечетного, Б. М. Мицкана, Л. М. Мітіної, Л. В. Подрігала, Л. О. Попової, В. А. Самойловича, І. О. Сікорського, С. І. Стрілець, Л. О. Хомич, О. С. Чабана, О. І. Шиян та ін.

У системі вищої педагогічної освіти України та зарубіжних країн

актуальною також є проблема формування професійної демотивації майбутніх учителів, що також несприятливо впливає на індивідуальне, у тому числі й професійне здоров'я. У більшості випадків стійкого професійного інтересу, який є основою створення внутрішньої мотивації до оволодіння педагогічною спеціальністю і пов'язаний зі зміцненням соціальної і духовної складових індивідуального здоров'я, у майбутніх учителів не формується. Відсутність професійної мотивації супроводжується процесами особистісної дезадаптації, виникненням тривалого психологічного напруження, підвищенням уразливості до стресогенних чинників і, як наслідок, виникненням соматичних і психосоматичних розладів, що призводять до зниження продуктивності педагогічної праці або навіть раннього виходу із професії (ETUCE).

Означена проблема потребує розв'язання і полягає у необхідності наукового обґрунтування теоретичних і методичних основ формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти, розробки педагогічних технологій для її вирішення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів та у процесі професійного саморозвитку вчителів-практиків.

У сучасних умовах професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти існує ряд суперечностей.

1. На рівні особистісного становлення і самореалізації:
 - між вибором педагогічної професії і відсутністю внутрішньої мотивації працювати за фахом;
 - між можливістю досягнення вчителем високої кваліфікації і швидкістю професійного вигорання у сучасних соціальних умовах.
2. На рівні визначення мети професійної підготовки майбутніх учителів і стратегій освітньої діяльності:
 - між підвищенням запитів сучасного суспільства, європейського освітнього простору, держави до професійної компетентності педагогічних

кадрів у галузі здоров'язбереження учнів і неспроможністю наявної системи професійної підготовки майбутніх учителів забезпечити збереження їхнього індивідуального здоров'я;

- між сучасними вимогами до рівня здоров'язбережувальної індивідуальної і педагогічної діяльності учителя та практикою викладання навчальних дисциплін медико-біологічного та валеологічного спрямування у педагогічних закладах вищої освіти.

3. На рівні визначення змісту і технологій професійної підготовки майбутніх вчителів і перепідготовки вчителів-практиків:

- між необхідністю розробки і впровадження науково обґрунтованої системи здоров'язбереження студентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя та недостатнім рівнем готовності педагогічних закладів вищої освіти до їх реалізації;

- між потребою у гуманітаризації неперервної професійної педагогічної освіти та недосконалістю стандартизованих програм і навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Актуальність означеної проблеми, недостатній рівень її теоретичної дослідженості і практичної розробленості, відсутність системного наукового аналізу процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у системі неперервної педагогічної освіти і виявлені суперечності зумовили вибір та обґрунтування теми дисертаційного дослідження **«Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з планами науково-дослідних робіт Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка) «Методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до формування здорового способу життя

сучасної молоді» (номер державної реєстрації 0110U000020); «Дидактичні основи формування рухової функції осіб, які займаються фізичним вихованням та спортом» (номер державної реєстрації 0108U000854).

Тему роботи затверджено на засіданні вченої ради Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (протокол № 9 від 30 квітня 2014 р.) та узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 25 листопада 2014 р.).

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному та методичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти.

Завдання дослідження:

1. Вивчити теоретичні, методичні та соціальні аспекти проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя у системі неперервної педагогічної освіти в розрізі вимог європейського освітнього простору до підготовки вчителів.

2. Проаналізувати сучасні теоретико-методологічні підходи до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті й оцінити рівень теоретичної розробки проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів.

3. Визначити структуру, зміст, функції, критерії оцінки сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів.

4. Встановити особливості стану здоров'я учителів-практиків та студентів педагогічних спеціальностей.

5. Обґрунтувати системні детермінанти, принципи та організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки і саморозвитку.

6. Розробити педагогічну технологію формування компетентності

індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів та учителів-практиків та експериментально перевірити її ефективність.

7. Підготувати методичні рекомендації для майбутніх учителів, учителів-практиків з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності; для викладачів закладів вищої освіти – з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів; для керівників закладів загальної середньої освіти – з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання у колективі.

Об'єкт дослідження: здоров'язбережувальний процес професійної підготовки сучасного вчителя у системі неперервної педагогічної освіти.

Предмет дослідження: зміст, організаційно-педагогічні умови, технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти.

Методи дослідження:

– *теоретичні:* історико-педагогічний аналіз психолого-педагогічних, філософських, медичних літературних джерел з проблем впливу педагогічної професії на здоров'я вчителів; компаративний аналіз наукових і нормативно-правових джерел для вивчення соціального забезпечення професійної діяльності вчителя, а також вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів та перепідготовки учителів-практиків з точки зору формування, збереження і зміцнення їхнього індивідуального здоров'я, залучення їх до здорового способу життя через систему неперервної педагогічної освіти; ретроспективний аналіз з метою визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти у сучасних соціокультурних умовах; порівняння, структурно-системний аналіз для детермінації й упорядкування понятійного апарату дослідження, а також визначення структури індивідуального здоров'я і компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя; системно-логічне моделювання для побудови педагогічної технології формування компетентності індивідуального

здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти; аналогія, зіставлення, узагальнення та синтез для графічного представлення і візуалізації теоретичних і практичних положень дисертаційного дослідження;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження здійснювалося на усіх етапах дослідження; педагогічний експеримент використовувався для перевірки ефективності розробленої педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів у системі неперервної педагогічної освіти; опитування; анкетування; аналіз навчальної та медичної документації застосовувалися для збору емпіричних даних; визначення біологічного та психологічного віку, розрахунок темпів старіння за біологічним та психологічним віком, рівня індивідуального здоров'я, емоційного інтелекту, рівня професійного вигорання, зони професійного комфорту;

- *статистичні*: методи описової і непараметричної статистики (парний Т-критерій Вілкоксона, критерій знаків розраховувалися за допомогою програм IBM SPSS Statistics та Microsoft Office Excel); однофакторний дисперсійний аналіз; кореляційний аналіз; графічний аналіз здійснювався за допомогою математичного процесора Gran1; метод множинних порівнянь застосовувалися для якісної і кількісної обробки та інтерпретації отриманих емпіричних даних.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що у дисертаційному дослідженні на основі системного аналізу розвитку здоров'язбереження у педагогічній освіті *вперше*:

- науково обґрунтовано теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя як складової його здоров'язбережувальної компетентності;
- визначено структуру, зміст, функції, критерії оцінки сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів;
- обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, які сприяють процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти;

- розроблено, впроваджено та експериментально перевірено технологію формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі неперервної педагогічної освіти;

- схарактеризовано зону комфорту як діагностичну категорію у взаємозв'язку з особливостями індивідуального здоров'я вчителя та рівнем професійного вигоряння, обумовленими виконанням професійних обов'язків, у динаміці його професійного становлення і зростання.

Подальшого розвитку та удосконалення набули: загальна структура індивідуального здоров'я людини; організація компетентісно орієнтованого процесу професійної підготовки вчителів; проектування педагогічних засобів формування, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я вчителів у процесі професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти й у системі післядипломної та неформальної освіти вчителів-практиків.

Теоретичне значення дослідження полягає у структуруванні складових індивідуального здоров'я людини на основі причинно-системного підходу; науковому обґрунтуванні теоретичних основ формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя; педагогічних підходів і принципів забезпечення збереження і зміцнення індивідуального здоров'я вчителя у процесі професійної підготовки у закладах вищої та післядипломної освіти, у неформальній освіті, у практичній діяльності у закладах загальної середньої освіти.

Практичне значення отриманих результатів. У дисертаційному дослідженні розроблено навчально-методичне забезпечення процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів (навчальних дисциплін «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигоряння вчителя»; системи здоров'язбережувальної роботи куратора академічної групи та викладачів ЗВО у підготовці майбутніх учителів; системи психовалеологічного консультування за авторською методикою проекційної десенсибілізації; превентивної тренінгової програми

«Здоров'я вчителя»); впроваджено та експериментально перевірено ефективність педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти; надано методичні рекомендації для майбутніх учителів, учителів-практиків та керівників закладів освіти з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності, для викладачів закладів вищої освіти з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Пропозиції, сформульовані до проєкту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [466] під час його обговорення щодо внесення питань індивідуального здоров'язбереження вчителя до опису трудових функцій і професійних компетентностей були прийняті розробниками Стандарту та знайшли своє відображення в його кінцевому варіанті (доповнено Трудову функцію В «Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища», розділу В2 «Здоров'язберезувальна компетентність» підрозділом: «В 2.4 Здатність зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності» – з переліком відповідних знань й умінь [467]).

Представлені методичні рекомендації можуть бути використані у практиці розробки освітніх програм для підготовки майбутніх учителів, а також інших фахівців соціономічних професій; у роботі освітніх тренерів; у неформальній освіті для широкого загалу. Авторська методика проєкційної десенсибілізації може застосовуватись практичними психологами, валеологами, психотерапевтами під час розробки та удосконалення систем індивідуального консультування.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у практику роботи закладів вищої, післядипломної та загальної середньої освіти, а також у систему неформальної та інформальної освіти вчителів різних регіонів України: Національний університет «Чернігівський колегіум» імені

Т. Г. Шевченка (довідка № 41 від 18.12.2020 р.); Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (довідка № 109 від 11.02.2021 р.); Комунальний вищий навчальний заклад «Вінницька академія неперервної освіти» (довідка № 01/21-520 від 27.06.2018 р.); Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка № 20/01-13/169 від 13.02.2020); комунальний заклад «Чернігівська вечірня (змінна) загальноосвітня школа II-III ступенів № 1 Чернігівської міської ради Чернігівської області» (довідка № 27 від 10.04.2018 р.); Чернігівська загальноосвітня школа I-III ступенів № 3 Чернігівської міської ради Чернігівської області (довідка № 270 від 09.10.2019 р.); Чернігівська загальноосвітня школа II-III ступенів № 28 Чернігівської міської ради Чернігівської області (довідка № 06 від 04.01.2018 р.); Чернігівська загальноосвітня школа II-III ступенів № 30 Чернігівської міської ради Чернігівської області (довідка № 02 від 04.01.2018 р.); Новгород-Сіверська загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 Новгород-Сіверської міської ради Чернігівської області (довідка № 2 від 10.01.2018 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертаційне дослідження є самостійною науковою працею. Висвітлені у дисертації концептуальні положення, наукові розробки, методичні підходи, висновки, рекомендації отримані автором самостійно. Використані у роботі теоретичні здобутки інших авторів містять відповідні посилання із дотриманням правил цитування.

У публікаціях та статтях, написаних у співавторстві, особистим внеском дисертантки є такі складові: обґрунтування актуальності формування валеологічного світогляду вчителя, а також теоретичні положення щодо мети і завдань роботи студентського наукового гуртка [481]; обґрунтування та графічне представлення шляхів реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі її формування в системі неперервної педагогічної освіти; визначення напрямів роботи викладачів педагогічних ЗВО та кураторів академічних груп з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів –

майбутніх учителів; аргументація внесення доповнень до професійного стандарту та освітніх програм підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей стосовно необхідності вжиття заходів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності [396]; теоретичний та методологічний аналіз можливостей та перспектив використання засобів театрального мистецтва для розвитку і збереження голосового апарату вчителів у професійній діяльності та під час підготовки у закладах вищої освіти [222]; підбір діагностичних методик для збору емпіричних даних, графічне представлення та аналіз кореляційних зв'язків отриманих результатів [378]; теоретичне обґрунтування музикотерапії як засобу індивідуального здоров'язбереження людини та узагальнення можливостей її використання в освітньому процесі, формулювання висновків, оформлення тексту [316]; добір літературних джерел для аналізу; формулювання висновків про взаємозв'язок і взаємовплив фізичного і духовного здоров'я із гармонійним розвитком особистості [252]; теоретичне обґрунтування структури посібника (методичних рекомендацій), а також методичні розробки методик №№ 1, 2 (вправи № 4 та № 8), 3 (вправи № 2 та № 3), 4 (вправа № 2), 5, 6 (вправа № 1), 7 (вправи № 1, № 2, № 4, № 5) [235]; методична розробка першого змістового модуля, обґрунтування мети і завдань дисципліни «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» [233]; аналіз положень нормативної бази щодо підготовки вчителів у світлі стратегії сталого розвитку; переклад статті англійською мовою [695]; обґрунтування загальної структури концепції; узгодження термінологічного апарату концепції з основними термінами і поняттями, представленими у нормативно-правових документах, які визначають державну політику України в освітній сфері; дорадчому внеску до визначення напрямів діяльності закладу освіти в системі організації єдиного освітнього простору України (окремі результати спільних робіт у використанні універсальної методології та причинно-системного підходу до підготовки майбутнього вчителя викладені у дисертаційному дослідженні М. О. Колесник) [442];

аналіз, теоретичне обґрунтування і графічне представлення рівнів організації феномену людини з позицій системного підходу [369]; обґрунтування актуальності посилення профорієнтаційної роботи у педагогічних закладах вищої освіти з метою виявлення абітурієнтів, схильних до педагогічної професії, а також інструкції зі здійснення профорієнтаційної роботи [172]; теоретичне обґрунтування дослідження, підготовка протоколу експериментальної апробації пристрою, розробка методичних рекомендацій для фахівців з фізичного виховання щодо використання експериментальної системи при травмах в екстремальних видах спорту [206]; визначення змісту основних компетентностей і програмних результатів навчання бакалаврів спеціальності «Здоров'я людини» з дисциплін: «Анатомія людини», «Вступ до спеціальності», «Загальна теорія здоров'я», «Методика навчання основ здоров'я» [234]; часткове визначення методологічних основ роботи, обґрунтування аксіологічної ролі вчителя ЗЗСО та викладача ЗВО у створенні здоров'язбережувального освітнього середовища та мотивації молоді до здорового способу життя, а також упорядкування матеріалу відповідно до вимог наукового видання [350].

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні, експериментальні і практичні результати дослідження пройшли апробацію під час виступів, обговорень, круглих столів, майстер-класів на:

– *міжнародних науково-практичних конференціях, симпозіумах, конгресах*: «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (Одеса, 2012; 2014; 2016; 2018); «Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики» (Могильов, Республіка Білорусь, 2013); «Здоровье для всех» (Пінськ, Республіка Білорусь, 2013); «Природне середовище і здоров'я людини. Фізкультурно-оздоровчі технології формування особистості фахівця» (Чернігів, 2013); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2013; 2015; 2016); «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (Харків, 2014; 2017); «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання

та спорту» (Чернігів, 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020); «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (Полтава, 2015; 2017; 2018; 2020); «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» (Київ-Чернігів, 2016; 2018); «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Сладковічево, Словацька Республіка, 2017); «Сучасні технології формування особистості фахівця з фізичного виховання, спорту та здоров'я людини» (Чернігів, 2017; 2018); «Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy» (Сандомир, Польща, 2017); «Підготовка фахівців у сфері освіти та менеджменту: європейський вимір» (Черкаси, 2018); «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі» (Черкаси, 2019); «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (Дрогобич, 2019); «Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства» (Чернігів, 2019); «Science For Sustainable Development» (Київ, 2019); «Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості» (Слов'янськ-Краматорськ, Україна, 2020); «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти» (Чернігів, 2020); «Pedagogy and Psychology in the age of Globalization» (Будапешт, 2020);

– *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан і перспективи розвитку», (Кіровоград, 2010); «Освіта і здоров'я» (Суми, 2010; 2012; 2017; 2018; 2019; 2020); «Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості» (Чернігів, 2016); «Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія» (Вінниця, 2016); «Педагогіка здоров'я» (Чернігів, 2017; 2018); «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини: досвід, проблеми, перспективи» (Київ, 2018); «Інноваційні трансформації освітнього простору: зміст, напрями і технології реалізації» (Чернігів, 2019); «Сучасні тенденції підвищення якості освіти» (Київ, 2019); «Актуальні питання охорони праці та здоров'язбереження у галузі освіти» (Суми, 2019); «Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних

професій» (Вінниця, 2020);

– *регіональних конференціях та заходах неформальної освіти*: міні EdCamp Chernihiv «Від крейди до ІТ: креативне вчительство Нової української школи» (Чернігів, 2017); Фестиваль європейських освітніх практик EduFest (Чернігів, 2019); Онлайн-толока EdCamp Ukraine #1 «Підсумки навчального року і завдання на літо» (Харків, 2020); #2 «Перезавантаження: зміст і форма» (Харків, 2020); #3 «Нові сили й ідеї – для нового навчального року» (Харків, 2020); Афілійований міні-EdCamp Kharkiv School 5 (Харків, 2020).

Дисертація на здобуття наукового ступеня **кандидата педагогічних наук** на тему: «Підготовка майбутніх учителів до формування в учнів валеологічних понять на засадах міжпредметних зв'язків шкільних природничих курсів» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, захищена у 2009 році. Матеріали кандидатської дисертації у даній роботі не використовувались.

Публікації. За темою роботи опубліковано 76 наукових праць, із яких 60 – одноосібних. Основний зміст дисертації висвітлено у 29 публікаціях, із них 2 монографії (колективні), 1 навчальний посібник, 23 статті у виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України (із них 1 – індексується у наукометричній базі Web of Science), 3 статті у зарубіжних періодичних наукових виданнях. Матеріали апробаційного характеру представлено у 32 статтях у збірниках матеріалів наукових конференцій. Додатково відображають результати дослідження 15 публікацій (із них 1 – індексується у наукометричній базі Web of Science).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та 18 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 658 сторінок, основний її зміст викладено на 430 сторінках. У роботі міститься 34 рисунки і 30 таблиць. Список використаних джерел охоплює 707 найменувань, із яких 131 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Аналіз вимог європейського освітнього простору до підготовки сучасного вчителя

Стратегія розвитку системи вищої освіти в Україні формується у відповідності до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, які забезпечують її входження до європейського і світового освітнього простору [383; 239]. Ці процеси, зумовлені створенням конкурентноспроможного на міжнародному рівні та привабливого Європейського простору вищої освіти [68], визначеного перспективним Болонською декларацією (1999), спричинили ряд істотних змін у розвитку сучасних європейських, у тому числі українських, університетів. Відбувається оновлення законодавства у відповідності до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2009) [683], Будапештсько-Віденської декларації (2010) [68], що розкриває можливості закладів вищої освіти у здійсненні своїх різноманітних місій у суспільстві знань і в знаходженні студентами найбільш сприятливої траєкторії отримання освіти шляхом використання «переваг мобільності з безперешкодним і справедливим визнанням кваліфікацій» [68]. Поступова інтернаціоналізація освітніх процесів проявилася у концепціях розвитку освіти, розроблених ЮНЕСКО, у законі України «Про вищу освіту» (2014), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014), інших нормативних документах, які повинні створити умови для навчання протягом життя, забезпечивши приведення структури і змісту освіти у відповідність до потреб і викликів сучасного суспільства.

Втім нові суспільні вимоги висувають і нові пріоритети для трансформації вищої освіти, такі, як:

- забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя [383];
- забезпечення студентоцентричного підходу до навчання і викладання, який би передбачав гнучкі навчальні траєкторії і визнавав компетенції, здобуті поза межами формальної освітньо-кваліфікаційної програми [683, с. 5].
- розвиток педагогічних інновацій та інформаційно-комунікаційних технологій [239];
- забезпечення якості навчання і викладання у вищій освіті [683, с. 6];
- організація освітнього середовища і відповідних зв'язків із дослідженнями та інноваціями [683, с. 6];
- підвищення соціального статусу педагогічних працівників [383] тощо.

Вища освіта ставить перед собою численні цілі, такі, як підготовка студентів до активної громадянської позиції, до майбутніх кар'єр (розширення їхніх можливостей працевлаштування), підтримка їхнього особистісного розвитку, побудова широкої і розвиненої бази знань і стимулювання досліджень та інновацій [683, с. 6].

Ноосферне та інноваційне мислення, яке є невіддільним від розуміння парадигми планетарної свідомості XXI століття, також вважається новим вектором у розвитку сучасної освіти [523, с. 420]. Розкриваючи перспективи еволюції глобальних процесів, науковці різних галузей свідчать, що світова спільнота переходить до реалізації тієї форми глобального розвитку, яка сприятиме утвердженню позитивних і подоланню негативних його тенденцій. Ця форма і навіть стратегія розвитку, яка отримала найменування сталого розвитку, і яка розгорнеться в майбутньому, є загальнопланетарним еволюційним процесом, що має на меті збереження цивілізації і біосфери, їх взаємну коеволюцію [129; 532, с. 15]. При цьому сталий розвиток розуміється як розвиток, який уможливорює задоволення потреб нинішнього покоління без шкоди для спроможності існування подальших поколінь. Перехід до

сталого розвитку з самого початку виявляється глобальним процесом, який, разом з тим, стає новою формою глобального розвитку [532, с. 15].

Ноосферна педагогічна парадигма невіддільна від оздоровчої освіти [238]. У зв'язку з цим у Стратегії сталого розвитку «Україна–2020» особлива увага приділяється безпеці життя та здоров'я людини [143; 510], розробляються програми здорового способу життя та довголіття, популяризації фізичної культури та спорту, реформи освіти, розвитку для дітей та юнацтва, розвитку інновацій [511; 512]. Як підкреслює О. І. Пометун, для забезпечення сталого розвитку необхідно залучити здатність «людської природи (індивідуальної і колективної) до підвищення своїх інформаційних, адаптаційних, фізичних, психологічних та інших ресурсів» [446, с. 8].

Останніми роками освіта набуває усе більшої ваги як головний, а, можливо, і єдиний реальний інструмент переходу людства до сталого суспільства [446, с. 8]. Найпершим принципом з тих, які визначені Законом України «Про вищу освіту» і на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти, є «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя» [239]. Так, дійсно, сталий розвиток усе більше включається до формальної освіти дітей та молоді, як обов'язковий компонент їх шкільної та професійної освіти, а також є елементом неперервної освіти дорослих, таким чином пронизуючи усі рівні освіти і продовжуючись усе життя [484, с. 110-111; 512]. Втім він вимагає також нових педагогічних моделей, нової педагогічної культури і нового педагогічного змісту [446, с. 8-9]. З цього можна зробити висновок, що сучасні світові та євроінтеграційні процеси висувають нові вимоги до системи вищої освіти і, зокрема, педагогічної.

У вищій педагогічній освіті трансформації відбуваються набагато швидше, ніж у інших освітніх сферах. Втім це примножує кількість нагальних питань, що потребують негайної адаптації до нових тенденцій і пошуку якісно нових технологій для вирішення. Зростання конкуренції на

ринку освітніх послуг передбачає оновлення парадигми розвитку освіти України у ХХІ ст., яка зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього [31; 153; 268; 381; 383; 506; 670; 701]. В сучасних умовах нестабільності українського суспільства освіті належить особлива місія гаранта майбутнього, визначного фактора збереження культури і укріплення миру [107, с. 290]. І конкурентоспроможність сучасного фахівця, а вчителя – у першу чергу, визначається його відкритістю до суспільних змін, здатністю адаптуватись до них і спроможністю переорієнтувати напрями своєї діяльності на інноваційні. Як зазначено у Концепції розвитку педагогічної освіти, «конкурентоспроможність педагогічного працівника визначається його професіоналізмом, залежить від рівня кваліфікації, досвіду педагогічної діяльності, майстерності, наявності професійно значущих якостей, зокрема мобільності, особистої відповідальності за власний неперервний професійний розвиток, налаштованості на сприйняття нового, здатності до особистого творчого розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів» [293, с. 17].

Водночас європейський вимір виходить за межі парадигми конкуренції у сфері освіти [645] і складається з багатьох різних аспектів, глибоко вкорінених у соціально-політичному та культурному контексті європейської спільноти, що зростає [669, с. 18; 670; 671]. Так, М. Schratz, окреслюючи перспективи підготовки вчителя у європейському освітньому просторі, у першу чергу наголошує на цінності співіснування національної ідентичності та транснаціональної обізнаності як ключового аспекту розвиненої європейської професійної ідентичності з «відкритим розумом до світу в цілому» [669, с. 18], а також легкої професійної мобільності [669, с. 20–21]. Л. М. Дяченко, М. М. Марусинець, Н. В. Пазюра, Я. М. Пилинський, Н. О. Постригач серед світових тенденцій професійно-педагогічної підготовки вказують на пріоритетність університетського рівня педагогічної освіти; диверсифікацію (варіювання) форм та методів професійного розвитку, а також типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації; гуманізацію та гуманітаризацію в методах та змісті

педагогічної освіти; інтернаціоналізацію (включення європейського аспекту до змісту професійної підготовки майбутніх учителів); посилення ролі неформальної освіти у професійному розвитку вчителів; інформатизацію (впровадження медіаосвіти вчителів); інтеграцію змісту педагогічної освіти; запровадження соціального партнерства (консенсусного підходу) в управлінні педагогічною освітою; поліпшення та моніторинг якості педагогічної освіти; забезпечення учителів-початківців психолого-педагогічною підтримкою на рівні школи; поширення інтерактивної моделі підвищення кваліфікації вчителів [522, с. 241–248].

Інтенсифікація ритму і стилю суспільного й індивідуального життя людей, зростання індивідуальної відповідальності, необхідності творчого підходу вимагають формування інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, яка володіє фундаментальними знаннями, міждисциплінарним мисленням і широким спектром компетенцій. Цими чинниками науковці пояснюють необхідність формування нових вимог до освіти, насамперед професійної [153; 446], і тим більше – освіти протягом життя. За М. С. Гончаренко, професійна освіта повинна характеризуватися об'єктивністю, загальною значущістю і науковістю [107, с. 290].

Аналізуючи загальні особливості сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти у контексті світових та євроінтеграційних процесів, О. А. Дубасенюк наголошує на необхідності здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної модернізації в системі освіти, й передусім у професійній освіті [153]. Автор зазначає, що особливе місце у загальнодержавній системі освіти України посідають заклади вищої освіти, які мають, насамперед, працювати на перспективу розвитку суспільства [153].

Сучасні суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на прояв індивідуальності кожного учня ставлять підвищені вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу. Найважливішим завданням сучасної педагогічної освіти є

формування компетентних, конкурентоспроможних, орієнтованих на досягнення успіху фахівців, здатних встановлювати гармонійну взаємодію між собою, іншими і світом. Складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь. Водночас для підтримки професійної компетентності фахівця потрібно не тільки володіти відповідними знаннями і вміннями, адаптуватись до змінних умов ринку праці, але ще й мати достатній рівень здоров'я. Але, як справедливо зазначає М. С. Гончаренко, сьогодення професійна освіта, на жаль, спрямована на просування в кар'єрі, прогрес, досягнення матеріальних благ при відсутності духовних цінностей. В сучасній освіті не вистачає стрижневої основи – світоглядного орієнтира, культури. [107, с. 290].

Не є винятком у цьому плані і професія вчителя, яка сьогодні вважається однією з найбільш величних і відповідальних. За словами В. В. Синявського, «від учителя значною мірою залежить планомірне безперервне відтворення та розвиток інтелектуального та культурного рівня суспільства, утримання науково-технічного потенціалу країни на належному рівні, залежить, зрештою, і майбутнє країни» [497, с. 59].

Концепцією нової української школи визначено «нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [389, с. 16].

Однак, висока відповідальність, покладена на вчителя як провідника інноваційних змін у суспільстві, вимагає від нього наявності й постійного удосконалення відповідних компетенцій, які виходять далеко за межі звичайної професійної компетентності педагогічного працівника. Конкурентоспроможність й успішність вчителя, яких потребує сучасна школа, визначається не тільки якістю його освіти, але й здатністю адаптуватись до мінливих умов освітнього середовища, тобто випереджувальним характером його професійної підготовки [187].

Учителю необхідно адаптуватись до роботи з представниками сучасних

нових молодих поколінь [613], так званих покоління Z і покоління W, які характеризуються більшою технологічністю, швидкістю обробки цікавої їм інформації, здатністю до надшвидкого переключення уваги (того, що ми, педагоги, часто сприймаємо як неуважність), прагматичністю, критичністю думок і відкиданням усього, що вони вважають зайвим і непотрібним [187]. Актуальним тут вбачається подолання «протиріччя між ціннісними орієнтирами поколінь» як у контексті розвитку загальнолюдських, цивілізаційних та національних цінностей, так і в межах конкретно часових, профільних, політичних та професійних сфер [166, с. 7].

У той же час потужний розвиток цифрових та освітніх технологій висуває перед учителем вимогу навчати дітей навіть не «на завтра», а на «післязавтра». Так, вчитель повинен вміти користуватись електронними енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними дошками та онлайн-ресурсами, самостійно створювати навчальний контент. А це потребує уміння бути самому надсучасним, креативним, бути постійно в тренді, в курсі останніх інновацій, нових технологій навчання, поєднувати технології з командною роботою тощо [187]. Ця ж вимога висувається Національною доктриною розвитку освіти у ракурсі випереджувального розвитку педагогічної та психологічної науки, віднесенням їх до пріоритетних напрямів розвитку науки в Україні [381], а також Концепцією нової української школи в ракурсі процесу і змісту підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителя [389]. За словами А. Б. Єрмоленка, питання авторитетності педагога багато в чому залежить від його професіоналізму; і більш вагомим моментом для сучасних поколінь молоді є практичні здобутки, а не теоретичні досягнення їх викладачів [166, с. 9].

Крім того, як представник професії соціономічної сфери [38, с. 50] типу «людина–людина», учитель має встановлювати й підтримувати величезну кількість міжособистісних, внутрішньо-, зовнішньо- та міжколективних зв'язків як у межах професійних відносин, так і у звичайному повсякденному житті. «Необхідність партнерської співпраці зумовлена реаліями

сьогодення... В останні десятиріччя в нормативно-правовому полі освіти з'явилися положення щодо сприяння розвитку співробітництва між різними ланками системи освіти, сім'єю та школою, батьками та вчителями» [522, с. 245]. І продуктивність цих зв'язків цілком залежить від компетентності самого вчителя. Невміння здійснювати якісні соціальні взаємодії призводить до емоційного виснаження і зростання деперсоналізації – відчуження від самого себе, неадекватного сприйняття себе і ставлення інших до себе, байдужості до учнів та колег. А це є поштовхом для розвитку синдрому професійного вигорання, який на сьогодні є основною причиною розвитку професійних захворювань.

Професійне вигорання (від англ. *Job = professional = occupational burnout*) визначається С. Maslach, S. Jackson, першими дослідниками цього феномену, структурно, як «особливий тип робочого стресу – стан фізичного, емоційного або психічного виснаження в поєднанні з сумнівами особистості щодо власної компетенції і цінності власної роботи» [641]. Академік НАПН України С. У. Гончаренко подає більш практичне визначення: «Професійне вигорання – комплекс соматичних, психологічних і поведінкових порушень, які можуть виникати у професіоналів, діяльність яких вимагає встановлення глибоких емоційних контактів із людьми і нерідко призводить до емоційних перевантажень» [114, с. 385].

При недостатній сформованості умінь і навичок індивідуального здоров'язбереження у вчителя усі вище наведені обставини і специфічні чинники педагогічної професії стають стрес-чинниками для вчителя, спричиняючи суттєве алоstaticне навантаження (від грецьк. *allos* – інший + *statos (statikos)* – встановлений, врівноважений – результат надмірної реакції на стрес, що призводить до передчасного зношування організму і старіння). Його дія може бути специфічною, спричиняючи відхилення у стані індивідуального здоров'я або сприяючи виникненню синдрому професійного вигорання, що негативно позначається на продуктивності праці і, як наслідок, на результатах освітнього процесу. З огляду на інтенсивність

впливу цілої низки чинників ризику, характерних для педагогічної професії, постає необхідність наявності у вчителя глибокого підґрунтя для здатності до адаптації у змінних технологічних і соціокультурних умовах – компетентності індивідуального здоров'язбереження, дослідженню якої і присвячене наше дослідження.

Як справедливо зазначав академік І. А. Зязюн, «служіння сьогоденню і втілення гуманістичної місії надає драматизму долі вчителя, який нерідко скутий вказівками і рекомендаціями адміністрації, поточними потребами... [420, с. 11] Професійна діяльність педагога може призвести його до душевних втрат через надмірні психічні навантаження. Ми можемо зменшити їх власними зусиллями. І дбати про здоров'я, про свою нервову систему потрібно самому вчителю... Потрібно лише мати установку на самовдосконалення, віру у можливість реалізації свого задуму і бажання отримати задоволення від праці...» [420, с. 57].

Крім впливу на нервову систему, вчительська професія пов'язана з істотними навантаженнями на хребет, очі, голосові зв'язки, слуховий аналізатор, серцево-судинну систему, нижні кінцівки. Постійне перебування серед великої кількості людей збільшує можливість виникнення інфекційних захворювань. Доповнюють список чинників ризику вимушена гіподинамія і нерегулярне, а частіше ще й неадекватне і незбалансоване харчування. Як результат – значне зниження рівня здоров'я і схильність до синдрому професійного вигоряння. За даними О. Я. Кучерук, у 98 % педагогів різною мірою спостерігаються симптоми професійного вигоряння, і найбільш схильні до нього вчителі найпродуктивнішого віку – від 36 до 45 років [319]. Аналогічні дані представлені у дослідженнях іноземних авторів (S. Guglielmi, K. Tatrow, 1998; M. H. Abel & J. Sewell, 1999; J. Chmielewska, 2000; R. Schwarzer & S. Hallum, 2008; J. Beckley, 2011; E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2011; K. A. Marko, 2015; K. Šebková, 2015 та ін.). Вчителі посідають перше місце серед представників соціономічних професій за рівнем професійного вигоряння, який коливається у діапазоні 64–71 % (за різними даними

відсоткові коливання складають від 73 % до 95 % [577; 584; 590; 610; 640; 672; 673; 680]), тоді як у лікарів цей показник становить 44–53 %, у соціальних працівників – 41–55 %, у менеджерів – 29–47 %, у медсестер – 27–60 %, у працівників Національної поліції – 41 %, у продавців-консультантів – 38 %, у банківських службовців – 34 %, в адміністраторів фітнес-центрів – 31 %.

З огляду на зростання глобальних (світових) і локальних (національних) проблем, пов'язаних із погіршенням здоров'я вчителів як професійної спільноти, що повинна бути взірцем життєтворчості для формування культурно-ціннісних установок у молодого покоління, професійна педагогічна підготовка наразі потребує здоров'язбережувальної переорієнтації у напрямі сталого розвитку. Адже, як зазначається у Концепції загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір», «здоровий спосіб життя населення у 5 разів ефективніший, ніж лікувально-діагностична діяльність галузі охорони здоров'я, пов'язана із збереженням та зміцненням здоров'я населення» [288].

У Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) зазначається, що «метою розвитку неперервної педагогічної освіти є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави» [100]. Водночас Л. О. Хомич, досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти, основною її метою

визначає «формування творчої, всебічно розвиненої, духовно збагаченої особистості майбутнього спеціаліста із науковим світоглядом, з широким професійним кругозором, яка постійно дбає про своє самовдосконалення, добре фізично розвинена, тобто підготовлена до активної участі в суспільному житті» [552, с. 141]. Тим самим підкреслюється і підтверджується необхідність цілісної підготовки майбутніх учителів і професійного розвитку вчителів-практиків як у професійно-предметному, так і в особистісно-культурному, соціальному і здоров'язбережувальному планах. Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018) стверджується, що «підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів» [293, с. 3].

Як вважають А. Садовенко, Л. Масловська, В. Середа, Т. Тимочко, «професійна підготовка і дослідницька робота є важливими горизонтальними складовими для досягнення сталого розвитку» [484, с. 111]. Тому посилення зв'язків між природничими та суспільними ланками освіти, міждисциплінарність досліджень є перспективним напрямом розвитку освіти в інтересах сталого розвитку [446, с. 8; 484, с. 112].

У контексті концепції сталого розвитку усе більшої популярності набуває інтенсивний розвиток педевтології як галузі наукового знання, як педагогічної субдисципліни [386, с. 16]. Академік НАПН України Н. Г. Ничкало, посиляючись на фундаментальні педевтологічні праці польських вчених (Т. Lewowicki, Н. Kwiatkowska, К. Duraj-Nowakowa) [630; 632; 599], визначає педевтологію (від англ. *pedeutology*, фр. *pédeutologie*) як науку «про вчителя та його професію, яка є важливою субдисципліною педагогіки, що системно розвивається» [387, с. 16]. Предметом цієї науки автор визнає «обґрунтування положень щодо вчительської професії, зокрема: особливостей вчителя; добору кандидатів до вчительської професії, підготовки, вдосконалення і самовдосконалення, самовдосконалення

вчителів, їх професійного розвитку; авторитету і педагогічного таланту, результативності і цінності їх праці; умов життя; змін в професійній структурі вчительства; позиції і соціальних функцій вчительської професії; самосвідомості, професійного внутрішнього задоволення і самореалізації; педагогічного новаторства і дослідницької праці; методів контролю й оцінювання вчителів; потреб у вчителях; професійних доль випускників навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів» [387, с. 16].

Визначаючи перспективні напрями педевтологічних пошуків, Н. Г. Ничкало наголошує, що «...розвиток інноваційних процесів у сучасній освіті потребує системного підходу...» [387, с. 14]. У той же час академік НАПН України С. У. Гончаренко відмічав: «...педагогічна школа поки все ще орієнтована на професію, а не на людину в професії...» [114, с. 385], і наголошував на необхідності здійснення професійної рефлексії як моральної ділянки, духовного самоаналізу, способу ставлення до життя [114, с. 385].

Розглянуті вище положення дають нам підстави для впевненості, що процес збереження індивідуального здоров'я вчителя в умовах професійної підготовки і професійної діяльності є перспективним напрямом для педевтологічної науки і вимагає комплексного, системного, цілісного, універсального підходу.

1.2. Протиріччя у теоретико-методологічних підходах до формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті

Концептуальні засади підготовки вчителя-професіонала лежать у площині оновлення соціальних норм і стандартів, оскільки вчитель є перехідною ланкою між суспільством і його новою генерацією – дітьми та молоддю. Водночас, як стверджує Б. А. Максимчук, «теоретичні питання підготовки валеологічно компетентних кадрів для середньої школи – це передовсім методологічна й праксеологічна проблема, що теоретично «живиться» не тільки із власного дискурсу, а з низки суміжних наук, форм

суспільної свідомості й сфер діяльності» [341, с. 67]. Тому спробуємо обґрунтувати вимоги до вирішення проблеми формування індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя на основі загальнонаукових та конкретно-наукових методологічних підходів до його професійної підготовки.

Компетентнісний підхід в освіті розглядається як сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та оцінювання освітніх наслідків [342, с. 75]. Він вважається найбільш продуктивним для оцінки професійного розвитку сучасного фахівця, особливостей організації його професійного досвіду [63, с. 268]. Зміна вимог до змісту, методів та форм освітнього процесу посилює роль компетентнісного підходу у навчанні, оскільки він базується на компетентностях й означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти зі сферою праці [50, с. 130]. Так звана «компетентнісна освіта» (*Competency-Based Education*) уже давно є нагальною вимогою нашого часу. Тому сучасний вчитель поставлений перед необхідністю оволодіння здатністю до навчання протягом життя, вмінням працювати з великими масивами інформації, інформаційно-комунікативними технологіями, розвитком креативності і спроможністю працювати в команді, приймати рішення тощо. Вивченням питань формування і розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників у системі неперервної освіти, професійного розвитку, розробки професійних стандартів опікувались провідні вітчизняні та зарубіжні науковці: В. О. Аніщенко, І. Д. Бех, А. Г. Бермус, Н. М. Бібік, Ю. Д. Бойчук, Л. С. Ващенко, С. У. Гончаренко, Л. М. Гриневич, Л. І. Гриценко, С. В. Дмитрієв, О. А. Дубасенюк, А. О. Жиденко, І. А. Зимня, І. А. Зязюн, Є. П. Ільїн, О. А. Козирева, В. Г. Кремень, О. О. Лінник, О. І. Локшина, В. І. Луговий, Л. Б. Лук'янова, Л. М. Мітіна, Н. Г. Ничкало, М. О. Носко, О. В. Овчарук, О. С. Падалко, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, В. В. Приходько, О. П. Савченко, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, Н. З. Софій, С. Є. Трубачева, Л. О. Хомич, А. В. Хуторський, M. Chrzanowska-Gancarz,

P. Gancarz, D. Jourdan, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, P. Mannix-McNamara, S. Moynihan, L. Paakkari, R. Välimaa, M. Sirotová, та ін.

Є. В. Кміта, аналізуючи сутність компетентнісного підходу до професійної підготовки, вказує, що «завдання сучасної вищої освіти полягає не тільки в тому, щоб дати професійні знання, а й у тому, щоб підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, вміє працювати у колективі, цінує колективний досвід, прислухається до думок колег, критично оцінює досягнуте. У зв'язку з цим підготовка компетентних педагогів є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти» [272, с. 98–99]. Президент НАПН України, академік В. Г. Кремень констатує, що «у педагогіці акцент переноситься з культурно-освітньої моделі, в якій домінує засвоєння систематизованих основ наук, на соціо- та культуротвірну роль освіти та виховання [304, с. 26]. Метою освіти за компетентнісним підходом є розвиток здібностей до самостійного вирішення проблем у різних сферах діяльності, на ґрунті використання соціального досвіду, елементом якого має стати власний досвід того, хто навчається [342, с. 75]. С. В. Дмитрієв також вважає важливим завданням сучасності перехід від кваліфікаційного (предметно-дисциплінарного) підходу у вищій освіті до професійно-компетентнісного [146, с. 9]. Водночас, як вказує Т. А. Борова, «акцент на ціннісно-сміслових орієнтаціях фахівця, що робиться в компетентнісному підході, дозволить більш повно реалізувати потенціал працівника за рахунок розуміння ним соціальної значущості своєї професії, більш дієвого цілепокладання, творчості в професії, що визначить його професійну стійкість» [63, с. 268].

Усередині компетентнісного підходу науковцями виділяються два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому перше з них містить «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів», а друге співвідноситься з «володінням людиною відповідною компетенцією», що передбачає «його

особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [31].

За визначенням О. Малишевої, компетенції є певною сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, мотивації, переконань та інтересів працівника, необхідних для успішного виконання професійних завдань [342, с. 75]. У той же час компетентність визначається цим автором як «відповідний досвід, освіта в певній галузі діяльності» [342, с. 75].

А. Г. Бермусом компетентність розглядається як «здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності». Відповідно, компетенція пред'являється, у першу чергу, роботодавцями та суспільством у вигляді деяких специфічних очікувань, пов'язаних з професійною діяльністю випускника. Більше того, саме рівень відповідності індивідуальних показників очікуванням роботодавця і суспільства вважається основним показником компетентності [31]. Таким чином, компетентність в західній культурі відображає наявний баланс інтересів суспільства (меншою мірою, держави), освітніх інститутів, роботодавців, а також споживачів послуг [31].

У законі України «Про вищу освіту» компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [239].

В. В. Синявський визначає компетентність як «професійне володіння знаннями і вміннями в тій чи іншій професійній діяльності, поінформованість, обізнаність, авторитетність», а компетенцію – як «коло повноважень будь-якої певної структури чи посадової особи; коло питань, в яких дана особа досконало обізнана, володіє знаннями та досвідом для досягнення намічених цілей» [497, с. 71]. При цьому професійна компетентність трактується як «досконале володіння інструментарієм, засобами і продуктивними технологіями реалізації функціональних

обов'язків» [497, с. 74].

Ґрунтуючись на аналізі великої кількості досліджень українських науковців, О. А. Дубасенюк дає узагальнене визначення компетентності: «Компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [150, с. 40]. Аналогічне визначення зустрічаємо у дослідженнях академіка НАПН України О. Я. Савченко: «Компетентність – це інтегрована категорія, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян. Набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій» [474, с. 349; 483, с. 19]. Ці два визначення видаються нам цікавими, з одного боку, з точки зору можливості часткової алгоритмізації у формуванні компетентності як такої, і її ціннісно-світоглядного спрямування; з іншого боку, – виходом компетентності як особистісного прояву людини за межі професійних обов'язків.

Зрозуміло, що «вимоги до компетентності педагога визначаються функціональними завданнями, які він має реалізовувати у професійній діяльності» [342, с. 75]. Але стосовно індивідуального здоров'язбереження ці вимоги будуть, на нашу думку, набагато ширшими.

Загалом, у професійній освіті розрізняють три категорії, пов'язані з поняттям компетентності, на сутність яких радять спиратися у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів академік НАПН України Н. М. Бібік [36], О. А. Дубасенюк [150], О. І. Локшина [331], О. В. Овчарук [285], О. І. Пометун [444], О. Я. Савченко [483] та інші вітчизняні автори [159, с. 408–410; 419]:

- компетентність у навчанні (предметна);

- професійна (фахова, загальногалузева) компетентність;
- ключові (базові, основні, життєві) компетентності.

Як зазначає О. А. Дубасенюк, розуміння категорії «компетентність у навчанні» розглядається як «набуті характеристики особистості, які сприяють успішному входженню молодих людей у життя сучасного суспільства... і як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку у студентів/ учнів здатності діяти, застосовувати досвід успішної діяльності у певній сфері» [150, с. 39].

Варто погодитись з автором, що «компетентність у навчанні набувається майбутніми учителями не тільки під час вивчення навчальних дисциплін, але і за допомогою засобів неформальної освіти, у результаті впливу середовища та інших аспектів» [150, с. 39]. Дійсно, у ракурсі здоров'язбережувальної освіти останнім часом неформальна освіта набуває усе більшого розвитку з огляду на свою міждисциплінарність і навіть трансдисциплінарність, яка «виконує завдання вирішення комплексних наукових проблем і соціальних завдань, розширює можливості взаємодії різних дисциплін» [133, с. 45]. Тому набуття компетенцій, пов'язаних зі здоровим способом життя, нетрадиційними методами оздоровлення, інноваційними методиками діагностики і моніторингу стану здоров'я частіше здійснюється поза межами закладів освіти і офіційного освітнього процесу – під час конференцій, семінарів, тренінгів, індивідуальних консультацій з фахівцями різного профілю, із застосуванням масових відкритих онлайн-курсів (MOOC's) тощо.

Категорія «професійна компетентність» розглядається О. В. Плахотнік та О. О. Безносюком, з одного боку, як стандартизована кваліфікаційна вимога ринку праці до фахівця певної галузі, що визначається кваліфікаційною характеристикою професії працівника [424]. У науково-педагогічній діяльності вона передбачає обов'язкове виокремлення трьох рівнів готовності випускника ЗВО до виконання своїх функціональних

обов'язків:

- перший рівень – елементарна готовність випускника ЗВО до виконання посадових зобов'язань з використанням здобутих ним теоретичних знань, однак, йому бракує практичних умінь та навичок;
- другий рівень – здійснення фахівцем роботи на функціональному рівні без будь-яких перешкод за готовими розробками (орієнтирами), конкретними технологіями без належного творчого пошуку;
- третій (компетентнісний) рівень готовності фахівця до високопродуктивної, креативної праці, де однією зі складових високої компетентності є його науково-дослідницька компетентність [424].

На думку С. В. Дмитрієва, професійна компетентність – це готовність до роботи у раптово змінній екологічній, соціокультурній, спортивній або технологічній ситуації. Як зазначає автор, фахівці, які мають «екстремальну професійну компетентність», здатні гнучко змінювати стратегію і тактику діяльності, досягати високопродуктивних результатів в ситуації «ризикових дій». Щоб готувати таких фахівців, вузівський педагог повинен володіти не тільки «нормативним мисленням» (на рівні знання стандартів освіти), але і формувати у студентів готовність до професійного зростання, проявів «акмеологічної волі» і «сили духу» у процесі досягнення індивідуального досконалості, володіти шірококонтекстним мисленням і методами метадіяльності [146, с. 9].

З іншого боку, професійна компетентність повинна забезпечувати оптимальне і безконфліктне входження майбутнього фахівця в соціальний світ та його продуктивну адаптацію [50, с. 133]. На думку Ю. Д. Бойчука, ця вимога підсилює необхідність забезпечення більш повного, особистісно та соціально інтегрованого результату освіти. Таким інтегрованим соціально-особистісно-поводжувальним феноменом, результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових у сучасній педагогіці професійної освіти виступає компетентнісний підхід [50, с. 133].

У роботах віце-президента НАПН України О. Я. Савченко

наголошується на необхідності узгодження переліку і змісту професійних компетенцій із переліком ключових компетентностей, що визначені в галузі шкільної освіти [483, с. 17]. Ю. Д. Бойчук також зазначає, що педагогічний процес зараз більше спрямовується на формування й розвиток у студентів ключових (базових, основних) і предметних компетенцій. У свою чергу ключові компетенції визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини [50, с. 133].

У процесі пошуку основних або пріоритетних компетентностей О. В. Плахотнік та О. О. Безносок також рекомендують звертатися до поняття ключових (базових) компетентностей, яке характеризує універсальні компетентності широкого спектру, що створюють основу при підготовці фахівців у контексті Болонських домовленостей для формування компетенцій, більш специфічного їх застосування із врахуванням галузі знань, напрямку, спеціальності і спеціалізації [424].

Стосовно ключових компетентностей у професійно-педагогічній сфері, за визначенням І. В. П'янківської, «ключові компетентності фахівця – це педагогічна категорія, що передбачає змінний, багатофункціональний набір знань, умінь та особистісного ставлення до подій, які відбуваються у суспільстві, природі, свідомості» [412, с. 385]. На думку автора, ключові компетентності потрібні всім індивідам для особистісної реалізації, розвитку, соціальної інтеграції та працевлаштування. Таким чином розширюється соціально-культурна спрямованість процесу професійної підготовки майбутнього вчителя на основі компетентнісного підходу.

Сьогодні, за словами О. А. Дубасенюк, «визначення поняття ключових компетентностей стосується не тільки питань змісту освіти, воно відноситься до всієї соціальної сфери суспільства, що передбачає формування у молоді певних навичок для життя і діяльності. Саме компетентності вирішують життєво важливі проблеми, оскільки дозволяють оперувати в школі знаннями досягнень, надають можливість застосовувати їх протягом всього життя»

[150, с. 40]. Натомість практично усі фахівці переконливо наголошують на необхідності запровадження змін до змісту освіти шляхом визначення переліку ключових компетентностей; відбору їх змісту; ідентифікації їх з окремими освітніми галузями і з окремими предметами (дисциплінами); відбору змісту предметів, які можуть забезпечити формування всієї системи компетентностей; встановлення рівнів та показників сформованості компетентностей на кожному етапі навчання; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей [444, с. 65].

У дослідженнях українських науковців щодо системи запровадження компетентнісного підходу до групи ключових компетентностей відноситься так звана *здоров'язбережувальна компетентність* [12, с. 27; 483, с. 17] (у деяких джерелах вживаються інші терміни, наприклад, валеологічно-оздоровча [424], здоров'язберігаюча [444, с. 66], валеологічна [59; 341]) та ін. Однак, у різних вітчизняних джерелах немає однозначного трактування цієї дефініції. Тому її змістове наповнення, лексично-семантичне термінологічне осмислення і граматична корекція у даному дослідженні потребує конкретизації і деталізації.

У зарубіжних наукових джерелах, зокрема, у Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради від 18 грудня 2006 р. «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» здоров'язбережувальне спрямування ключових компетентностей більш широко представлено у трактуванні соціальної компетентності, яка «пов'язана з особистим і соціальним благополуччям, що вимагає розуміння того, як люди можуть забезпечити оптимальне фізичне і психічне здоров'я, у тому числі як ресурс для себе, своєї сім'ї і свого найближчого соціального оточення, і знання про те, як здоровий спосіб життя може сприяти цьому. Для успішної міжособистісної і соціальної участі важливо розуміти правила поведінки і манери, які прийняті в різних суспільствах і умовах (наприклад, на роботі). Не менш важливо бути в курсі основних понять, що стосуються окремих осіб, груп, робочих організацій, гендерної рівності та недискримінації,

суспільства і культури. Розуміння мультикультурних і соціально-економічних аспектів європейських суспільств і особливостей взаємодії національно-культурної ідентичності з європейською ідентичністю має важливе значення. Основні навички даної компетентності містять здатність спілкуватися конструктивно в різних середовищах, проявляти терпимість, висловлювати і розуміти різні точки зору, вести переговори з можливістю створення довіри і співпереживати. Люди повинні бути в змозі впоратися зі стресом і розчаруванням, і, висловлюючи їх в конструктивному ключі, слід також розрізняти їх між особистими і професійними сферами. Компетентність ґрунтується на відносинах співробітництва, впевненості в собі і цілісності. Люди повинні бути зацікавлені в соціально-економічних процесах і міжкультурній комунікації і повинні цінувати розмаїття та поважати інших, і бути готовими подолати забобони і йти на компроміс» [660; 623, с. 17]. Наведені аспекти звертають нашу увагу на більш детальне вивчення таких аспектів індивідуального здоров'язбереження, як ресурси здоров'я, психоемоційна стабільність, індивідуальний розвиток здоров'я, саморегуляція як засіб розвитку адаптивності, умови праці і корпоративні цінності, різнорівневі соціальні і культурні взаємодії, цілісність і самоефективність в ракурсі професії вчителя.

Спираючись на результати аналізу досліджень В. В. Краєвського та А. В. Хуторського [300], О. І. Пометун тлумачить ключові освітні компетентності і компетенції в ракурсі верхнього, загальнопредметного змісту освітніх стандартів, у яких концентровано та взаємозалежно втілені всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об'єкти досліджуваної дійсності; загальнокультурні знання про досліджувану дійсність; загальні й загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності [445].

В іншій своїй праці [444, с. 65] та ж авторка наводить основні ознаки життєвих (ключових) компетенцій, такі, як:

- поліфункціональність (можливість вирішувати різноманітні

проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя);

- надпредметність і міждисциплінарність (можливість застосування в усіх суспільних сферах: у школі, на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо);

- багатовимірність (властивість, що охоплює знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо);

- забезпечення широкої сфери розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо.

З огляду на аналогічні ознаки здоров'я як соціокультурного і медико-валео-біо-екологічного феномену, вважаємо правильним віднесення компетентностей і компетенцій, пов'язаних зі здоров'язбереженням особистості, до розряду ключових. Натомість аналіз великої кількості наукових джерел дає підстави для встановлення певного протиріччя внаслідок віднесення здоров'язбережувальної компетентності/компетенції вчителя до складу професійної компетентності. Розв'язання цього протиріччя, на нашу думку, можливе лише шляхом уточнення змісту і диференціації сутності таких понять, як «індивідуальне здоров'я», «індивідуальне здоров'язбереження вчителя», «здоров'язбережувальна компетентність», «компетентність індивідуального здоров'язбереження», визначення структури індивідуального здоров'я особистості в цілому і вчителя як професійної одиниці зокрема.

Також невирішеними залишаються питання якості у формуванні тих чи інших компетентностей. За словами академіка НАПН України І. Д. Беха, «нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності у порівнянні з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що різко знижує його практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб'єкта» [33; 34, с. 3]. У здоров'язбережувальній освіті це питання стоїть

особливо гостро, з огляду на надмірну теоретизацію матеріалу і практичну відсутність застосування у реальній педагогічній діяльності. До того ж є справедливим зауваження С. В. Дорофей, що у формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не лише зміст освіти, а також й освітнє середовище закладів вищої освіти, організація освітнього процесу, освітні технології разом із самостійною роботою студентів тощо [149, с. 16].

Варто погодитись з твердженнями академіка НАПН України І. А. Зязюна про те, що у системі формування ключових компетентностей студентів – майбутніх педагогів – існує необхідність підсилення психологічної складової професійної підготовки для кращої адаптації молодих учителів до професійно-педагогічної діяльності [252, с. 15–16], а також І. Д. Бега щодо необхідності використання ідей **діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів**, на яких ґрунтується педагогіка розвитку, з метою їх узгодження з цілями і завданнями компетентнісного підходу у його розвиненій формі [33; 34, с. 3].

З досліджень, проведених польськими педевтологами J. M. Łukasik та ін., можна зробити висновок про недостатність упровадження діяльнісного підходу до системи професійно-педагогічної підготовки. Вчитель здебільшого виявляється пасивною, покірною, нерефлексивною людиною. Проявом цього є те, що вчителі вважають зміни в освіті надзвичайно важливими і такими, що повинні бути зроблені, однак, авторство перетворень при цьому не є об'єктом їх втручання, і вони дистанціюються від них. Вони відчують себе набагато краще в ситуаціях суворо визначених обов'язків, тобто зовнішнього управління своєю роботою. «Це призводить до некритичного погляду на реальність, зміни, що відбуваються у світі, визнання себе і учнів у цій реальності, і роздуми про світ, себе у світі, власний розвиток і можливість зробити вибір або зміни» [635, с. 44].

Діяльнісний підхід, за словами І. Д. Бега, «впритул наближається до ідеї компетентнісного підходу у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями. Тут йдеться не про емпіричний їх

рівень, а про рівень теоретичний, коли те чи інше знання утримує внутрішні відношення, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу» [33; 34, с. 3].

Прибічники діяльнісного підходу в освіті вказують на необхідність формування знань як переконань, як частини наукового світогляду, перевіреного практикою, яка є своєрідним критерієм істинності результатів пізнавальної діяльності [17; 33; 34]. Втім І. Д. Бех зауважує, що фрагментарність практичного застосування знань є «лише засобом для формування переконань суб'єкта», але при цьому «не формуються мотиви його майбутньої досвідченості» [34, с. 5]. С. В. Дмитрієв переконує, що у системі освітніх технологій важливим є не стільки навчений (орієнтований на кінцевий результат) студент, скільки особистість, яка навчається і розвивається, роблячи акцент на формування професійної умілості (як властивості особистості) та особистісного розвитку («технологій *causa sui* – інтенцій, потреб, здібностей, самоусвідомлення, світогляду») [145, с. 17]. П. І. Образцов та Т. І. Смагіна, моделюючи професійні компетентності майбутніх учителів на основі діяльнісного підходу, виділяють три типи досягнень студентів, якими вони повинні оволодіти під час професійної підготовки, а саме: особистісні результати (мотиви, відношення), метапредметні результати (універсальні навчальні дії), предметні результати (знання, вміння, навички, досвід діяльності з отримання нового знання) [402, с. 226].

Діяльнісний підхід є також методологічним підґрунтям Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді і вимагає «культивування дієвої позиції особистості з метою власного становлення й розвитку її морального і духовного самовдосконалення» [295]. У підготовці вчителя така позиція є основою професійного саморозвитку.

Потреба у наданні студентам академічних знань та навичок, зокрема таких, що мають широке застосування, сприяння особистісному розвитку студентів і їхнім майбутнім кар'єрам, забезпечення такого викладання

програм, що заохочує студентів до активної участі у творенні навчального процесу [683, с. 11], зумовлює необхідність неперервного професійного розвитку вчителя, оволодіння ним новими компетенціями, сучасними технологіями навчання. Академік НАПН України М. О. Носко зі співавторами С. І. Бєлих та О. А. Архиповим зазначають, що «формування діяльнісного компонента готовності студентів до здоров'ятворчої діяльності у процесі особистісно орієнтованого фізичного виховання здійснюється на практичних, лабораторних заняттях та під час проходження практики» [401, с. 37].

Професіоналізм формується на основі «Я-концепції», а тому вже у процесі навчання започатковується формування особистісно орієнтованої концепції, методики, стилю майбутньої професійної діяльності [543, с. 22]. Застосування особистісно орієнтованого підходу у підготовці вчителя, особливо з питань, пов'язаних зі здоров'язбереженням, не викликає сумніву з огляду на індивідуальність самого феномену здоров'я. Більшість вітчизняних та іноземних дослідників сходяться на думці, що проблема здоров'я учителів, як і представників інших професій типу «людина—людина», вимагає особистісно орієнтованого підходу, тим більше у тих питаннях, що стосуються напрямів підвищення ефективності учительської діяльності [353; 584; 633], профілактики професійного вигорання на індивідуальному рівні [324; 610; 639] та забезпечення психологічного комфорту на робочому місці [583; 584; 597; 640]. Психологи і лікарі відмічають усе більше проявів у вчителів захворювань психосоматичної природи, зумовлених професійним стресом [281; 353].

У роботах М. О. Носка, С. І. Бєлих, О. А. Архипова зауважується, що «особлива увага у процесі удосконалення підготовки викладачів повинна приділятися формуванню знань та умінь контролю індивідуального здоров'я, педагогічним засобам збереження і зміцнення здоров'я, умінню підвищувати його рівень за допомогою оптимального фізичного навантаження. Окрім загальноприйнятих функціональних тестів оцінки роботи систем організму,

студентам необхідно оволодівати й методами оцінки загального рівня фізичного здоров'я та його резервів» [401, с. 38]. Здебільшого ці положення стосуються підготовки вчителів фізичної культури; втім, більшість із них справедливі й для вчителів будь-якої спеціальності, оскільки збереження індивідуального здоров'я учасників освітнього процесу є необхідною умовою сучасного закладу освіти. Тому валеологічна підготовка майбутнього вчителя має бути зорієнтована передусім на формування студента як суб'єкта власної культури здоров'я.

На нашу думку, особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи у підготовці вчителя дозволяють відійти від репродуктивності в освітньому процесі, забезпечують розвиток творчої індивідуальності студента, активне залучення до діяльності з формування цінностей здоров'язбереження, а також визначення індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Індивідуалізація навчання дає можливість студенту усвідомити цілеспрямованість і доцільність здоров'язбережувальної активності, з одного боку, як способу взаємодії викладача і студента (вчителя і учня), а з іншого – як власного стилю педагогічної діяльності у професійному середовищі. Тут проявляється подвійність у пріоритетах створення здоров'язбережувального освітнього середовища закладу освіти і здоров'язбереження учасників освітнього процесу: з одного боку, вчитель має докладати зусиль для збереження і зміцнення здоров'я учнів (те, що науковцями характеризується як «розпредметнення об'єкта» [401, с. 38]), і з іншого боку – дбати про своє власне здоров'я в умовах дії чинників ризику педагогічної діяльності (так зване «опредметнення суб'єкта» [401, с. 38]). На жаль, у практичній освітній діяльності перевага частіше віддається першому пріоритету – турботі про здоров'я учнів, а другий пріоритет – збереження здоров'я вчителя – найчастіше майже нівелюється.

Системний підхід вважається одним із провідних підходів до наукового пізнання, у тому числі й до професійної підготовки, і до професійно-педагогічної зокрема.

М. М. Безруких та Д. А. Фарбер визначають системний підхід як «напрямок методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів, функцій як систем. Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і чинників, що забезпечують можливість пристосування організму до мінливих умов зовнішнього середовища» [26].

У загальній теорії систем здійснено спробу об'єднати механістичний, організмичний та цивілізаційний підходи з тим, щоб скористатися перевагами кожного з них [518; 653]. А. Раропорт вважає систему не просто сукупністю (*totality*) одиниць (часток, індивідів), коли кожна одиниця керується законами причинного зв'язку, що діє на неї, а сукупністю відносин між цими одиницями. При такому підході особлива увага приділяється організованій складності, тобто тій обставині, що додавання нової одиниці вводить не тільки відносини цієї одиниці до всіх інших, але також змінює відносини між усіма одиницями. І чим тісніше взаємопов'язані відносини, тим більше організована система, утворена цими відносинами [658]. Дійсно, людина також є продуктом системних відносин, носієм культури усіх попередніх поколінь, що проявляє у своїй життєдіяльності єдність усіх царств природи; вона тісно пов'язана із зовнішнім світом і відчуває на собі його вплив [416, с. 75].

В. О. Панов, розглядаючи протиріччя між необхідністю неперервної освіти упродовж усього життя та диференційно-фрагментарною побудовою сучасної системи освіти без урахування призначення і ролі людини у світі, на основі методу гносеологічного релятивізму (від грец. *γνώσις* – «пізнання» і *λόγος* – «наука» і лат. *relativus* – відносний) розкриває відносність освітнього процесу, у якому повторюються закономірності структурної організації елементів освіти у просторі їхнього багаторівневого прояву [416, с. 75]. При цьому зазначається, що «специфіку освітньої системи визначають передусім інтегральні та універсальні характеристики, які оцінюють її властивості як підсистем системи більш високого рівня. У її побудові істотними є, у першу

чергу, зв'язки між підсистемами» [416, с. 76].

За допомогою системного аналізу будь-яку освітню систему можна представити як підсистему більш високого рівня (рис. 1.1). Її специфіка визначається властивостями, які є важливими саме з точки зору функціонування системи більш високого рівня (тобто надсистеми). При цьому ці властивості відображають підсистему, що розглядається, в цілому, і мають відносно неї загальний, інтегральний характер. Такі властивості називаються системотвірними чинниками (у теорії функціональних систем П. К. Анохіна) або детермінантами (у теорії гносеології релятивізму) [416; 439; 312; 518].

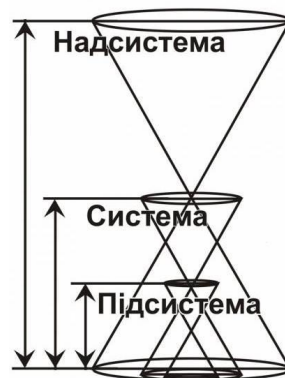


Рис. 1.1. Приклад ієрархії систем (за В. А. Поляковим) [439; 442; 488].

Найважливішим чинником у розвитку теорії функціональних систем стало визначення системотвірного чинника, під яким розумівся корисний пристосувальний ефект у співвідношенні «організм-середовище», що досягається при реалізації системи. Таким чином, в якості детермінанти поведінки у теорії функціональних систем розглядається не минуле (відносно поведінки подія – стимул), а майбутнє – результат [26]. Детермінанти, визначені у гносеології релятивізму, вважаються інтегральними властивостями системи [416; 439], тобто причинами, які зумовлюють утворення причинно-наслідкових зв'язків, визначаючи універсальні закономірності її існування і розвитку.

На жаль, у багатьох методичних системах, представлених у наявних дисертаційних і монографічних дослідженнях, пов'язаних з формуванням

різних аспектів здоров'язбереження, здоров'язбережувальної компетентності і підготовки вчителя до здійснення здоров'язбережувальної діяльності спостерігається певна одноманітність підходів, етапів, форм, методів і засобів їх реалізації, часто – відсутність системотвірного чинника. До того ж, недостатньо продемонстровано дотримання основних принципів системного підходу, таких, як цілісність, ієрархічність побудови та структуризація (багатомірні причинно-наслідкові зв'язки між елементами), множинність представлених систем. Процес впровадження (реалізації системи) представлений, як правило, трьома-чотирма етапами, які є ситуаційними, не узгодженими з етапами формування особистості фахівця (зокрема, з етапами професійного становлення вчителя) не повністю забезпечують послідовність цього процесу, орієнтовані на результати навчання без моніторингу віддалених наслідків. Таким чином, ми спостерігаємо здебільшого ізольованість, а не відкритість даних систем.

Підтвердження цієї позиції знаходимо у роботах В. Г. Кременя, який, аналізуючи педагогічний процес як синергетичну систему, наголошує, що «у структурі сучасних педагогічних досліджень набула поширення позиція, згідно з якою наукове дослідження, у тому числі у галузі освіти та педагогіки, має підкорятися загальній структурній константі, яка забезпечує основоположний порядок в усіх системах. Розвиток наукової думки демонструє, що нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести як до соціальних, так і педагогічних явищ сучасності» [304, с. 22]. Продовжуючи свою думку, автор стверджує, що з огляду на динамічність системи освіти «спосіб поєднання нелінійних зв'язків між її частинами сумісний з усіма реальними відносинами як середовищем їх існування» [304, с. 22]. Це зауваження, на нашу думку, є цінним з точки зору одночасного дослідження розвитку освіти і суспільства, а також системи відносин, що визначають цей розвиток. Адже питання здоров'язбереження,

як глобальні в соціальному світовому контексті і локальні в аксіологічному розумінні сучасної школи, у професійній підготовці майбутнього вчителя повинні реалізовуватись системно. Таку можливість «подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень» [36, с. 25], на думку Н. М. Бібік, закладено у комплексі компетенцій, які визначаються окремо для кожної спеціальності. Дійсно, кількісно вимірюючи ті чи інші системотвірні чинники, можна визначити інтегральний показник стану системи.

З позицій системного підходу і загальної теорії систем сукупність професійних компетенцій повинна бути узгодженою як синергетично (взаємозв'язки між компетенціями однакового значення), так й ієрархічно (взаємозв'язки, які визначають підпорядкування простих компетенцій більш складно організованим) [252; 304; 406; 416; 441; 450; 518; 536; 653]. Це дає можливість спрямування індивідуальних потреб, здібностей і діяльності особистості, з одного боку, на активне засвоєння знань і формування навичок (вертикальна цілеорієнтація, процес навчання), а з іншого – на набуття культурного досвіду шляхом взаємодії (горизонтальна адаптація, процес виховання), і, таким чином, забезпечити появу такої нової якості, як цілісність у їх інтеграції (еволюційна трансформація, процес розвитку) [282].

Синергетичний підхід (від англ. *synergy* – успішні сумісні зусилля, сумісна діяльність, або від грецьк. *σύν* (*син*) – спільне, разом і *ἐργον* (*ергос*) – дія) вважається відображенням основних рис нового (постнекласичного) образу науки, оскільки «вивчає загальні принципи процесів самоорганізації, які відбуваються у системах різної природи (фізичних, біологічних, технічних, соціальних тощо)» [133, с. 47]. Розвиток системних досліджень, ідей глобального еволюціонізму, коеволюції, притаманних сучасній постнекласичній науці, характеризується єдністю процесів диференціації та інтеграції, що відображають комплексне світобачення. Антропоцентризм сучасної картини світу пов'язаний з тим, що у глобалізованому вимірі суспільство, економіка та інформаційні мережі є системами з великою

кількістю параметрів і демонструють складну нелінійну динаміку. «Відповідно до цих викликів, синергетика пропонує міждисциплінарну методологію для розуміння властивостей динаміки самоорганізації в природі та соціумі» [133, с. 46].

Застосовуючи синергетичний підхід до освітнього процесу, можна, з одного боку, передбачати стан системи за станом окремих її складових; з іншого боку, сприяти самоорганізації системи завдяки здійсненню якісної фасилітації (від англ. *facilitation* – допомога, сприяння, полегшення), адже, за визначенням В. Г. Кременя, «синергетична педагогіка – це система взаємодії викладача та учнів, якій властивий ефект підвищення творчого потенціалу колективу, що забезпечує реалізацію нової мети – навчання колективу з отриманням побічного творчого продукту тими, хто навчається» [304, с. 23]. Педагогічну синергетику автор розглядає як «синтез багатфакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання, що матеріалізуються в особі тих, хто навчається» [304, с. 42]. У здоров'язбережувальній (валеологічній) освіті це дає підстави не тільки для широкого застосування міждисциплінарних і трансдисциплінарних зв'язків, визначення мети і структурування змісту освіти, досягнення соціономічної спрямованості освітнього простору, а й для отримання інноваційного, творчого продукту діяльності – усвідомлення студентами цілісної моделі світоустрою, його законів і власного призначення у ньому через дослідження власного організму і його взаємозв'язків у процесах самоорганізації та ієрархічного підпорядкування природних, суспільних систем та Всесвіту.

Визначаючи синергетичний підхід до превентивних аспектів виховання в умовах нової соціокультурної реальності, В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Т. Є. Федорченко серед головних тенденцій у змінах ціннісно-мотиваційної сфери особистості вважають за необхідне «враховувати мінливість і невизначеність впливів соціуму» і наголошують «на особливій значущості психолого-педагогічного супроводу процесів

самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості» [409, с. 45]. За Н. І. Ушаковою, валеологічний супровід є синергетичною складовою валеопедагогіки (педагогіки здоров'я) і являє собою комплекс доцільних адміністративно-педагогічних заходів щодо організації умов навчання та виховання для здоров'я тих, хто навчається; систему взаємодії суб'єктів освітнього процесу з формування, збереження та зміцнення здоров'я його учасників; комплекс заходів валеологічної служби закладу освіти, які передбачають аналіз і диференціацію освітніх маршрутів тих, хто навчається, у зіставленні з показниками успішного навчання, результатами діагностики, прогнозування та корекції функціонального стану кожного із них з урахуванням ступеня адаптації, працездатності та здоров'я [533, с. 20].

В андрагогічному аспекті синергетичні процеси освіти дорослих розглянуті М. В. Ілляховою: «У нестабільних умовах людина змушена безпосередньо приймати нестандартні, креативні рішення, переборювати невизначеність ситуації, самовизначатися, тобто вчитися бути суб'єктом власного життя. Така самодетермінація, самоорганізація, практичне оволодіння дорослою людиною динамікою власних можливостей є синергетичним процесом» [495, с. 123]. «Використання ж принципів синергетики в андрагогіці уможливило створення креативного середовища, в якому реалізовуватимуться інноваційні ресурси особистості» [495, с. 130].

З огляду на вище викладене, перспективним є створення необхідних педагогічних умов як сукупної взаємодії декількох освітніх системотвірних чинників, з одного боку, для формування реальної компетентності майбутнього вчителя у вирішенні проблем збереження індивідуального здоров'я, пов'язаних з його життєвими інтересами, з професійною діяльністю, з перспективами розвитку; з іншого боку, для розвитку внутрішньої мотивації до індивідуального здоров'язбереження вчителів-практиків як результату самовизначення і самодетермінації у процесі їх професійного зростання та в умовах невизначеності.

Андрагогічний підхід у формуванні індивідуального

здоров'язбереження зумовлений швидким старінням професійних компетентностей внаслідок розширення діапазону різновидів людської діяльності. Скорочення термінів їх функціональної придатності зумовлює потребу у неперервному навчанні впродовж усього життя [249; 336; 623; 627; 632; 660]. За визначенням С. У. Гончаренка, «андрагогіка (від грецького *άνδρος* – доросла людина і *αγωγή* – керівництво, виховання) – педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих» [114, с. 31]. М. В. Ілляхова, розкриваючи переваги освіти впродовж життя, наголошує, що «андрагогіка, як наука про освіту дорослих, навчає людину швидкої адаптації до всіх суспільних перетворень, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, а також забезпечує різні шляхи самовдосконалення, самоосвіти та формування креативного мислення» [495, с. 122].

На сьогодні зрілість людини розглядається не як стабільний стан, а як різномірний, що «поєднує в собі періоди підйомів, спадів і стабілізації функцій» [377, с. 111]. Тому віковий підхід орієнтований на закономірності психофізичного розвитку дорослих: чергування стабільних і кризових фаз: кризи середини життя і дві стабільні фази (ранню дорослість і середню дорослість), гетерохронність (нерівномірність розвитку психічних функцій людини протягом усього життя). Як відомо, після 30–35 років відзначається поступове зниження невербальних функцій, а вербальні функції починають прогресувати, досягаючи високого рівня після 40–45 років. За певних умов відбувається підвищення глибини і критичності мислення. Проте з віком спостерігається зниження пам'яті, але значно підвищуються показники уваги при певному зниженні швидкості перетворення інформації, провідним видом пам'яті стає логічна, компенсаторною основою міцності постають внутрішні смислові зв'язки [141; 377, с. 113]. Втім це потребує і високої стресостійкості, і здатності до саморегуляції життєдіяльності, особливо в умовах старіння населення. О. А. Дубасенюк наголошує на необхідності «розвивати у дорослих емоційно-психологічну стійкість, стабільність

позитивних переживань, адекватність емоційно-психологічного стану і поведінкових реакцій, соціальну адаптованість до можливих змін життєво важливих умов існування» [151, с. 94].

Розвиток системи освіти дорослих, орієнтованої на якісні зміни у трудовій діяльності, вважається дієвою стратегією ЮНЕСКО [377, с. 110]. Це відіграє важливу роль в удосконаленні системи професійних знань, розширенні світогляду, пошуку власних шляхів розв'язання проблем. Таким чином, «концепт кваліфікації у європейській освіті замінюється концептом розвитку компетенцій» [377, с. 111], які формуються з опорою на суб'єктивний досвід людини і передбачають зосередження на рішеннях замість роздумів про проблеми.

Розглядаючи андрагогіку як науку про способи самореалізації особистості впродовж усього життя, О. А. Дубасенюк зазначає, що «певна частина людей «знаходять себе» і розкривається в молодому віці, а багатьом необхідно накопичити досвід, знання та практичні навички для того, щоб виявити свої потенційні можливості повною мірою» [151, с. 89]. М. В. Ілляхова додає, що «андрагогіка у цілому спрямована на становлення та розвиток цілісної особистості, для якої творче ставлення до навколишнього середовища та власної професійної діяльності є органічною складовою» [495, с. 130].

Одним із принципів андрагогіки С. І. Змеєв та А. А. Вербицький називають контекстне навчання. У відповідності до цього принципу, навчання, з одного боку, переслідує конкретні життєво важливі для того, хто навчається, цілі й орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості. З іншого боку, воно будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, і його просторових, часових, професійних і побутових чинників (умов) [249]. Л. Б. Лук'янова також покладає до принципів процесу навчання дорослих принцип єдності трьох середовищ – навчального, професійного і соціального. «Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається

навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації» [336, с. 33-34]. Автор наголошує, що «людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання, розширювати світогляд, а під час професійної діяльності поглиблювати досвід, за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання» [336, с. 32].

Таким чином, актуальною стає трансдисциплінарність для формування і розвитку необхідних компетентностей, які визначають подальшу професійну соціалізацію особистості та конкурентоспроможність фахівця у змінному світі, що характеризується умовами невизначеності [539; 691]. Це відповідає вимогам нової моделі освіти [487; 660; 681], яка передбачає підготовку людини до знаходження виходу з кризових ситуацій завдяки випереджальним знанням і системним діям, що співзвучно із закономірностями сучасного (постнекласичного) періоду розвитку загальнонаукової картини світу та універсально-системною цивілізаційною стратегією майбутнього розвитку людства.

Американський психолог О. Брил, розглядаючи необхідність соціалізації протягом життя, зауважує, що мета соціалізації дорослих і дітей (молоді) суттєво відрізняється: метою соціалізації дорослих є підвищення компетенції, а метою соціалізації дітей – формування мотивації [249]. Схожої думки дотримується Л. Б. Лук'янова, визначаючи загальнодактичні, андрагогічні й фундаментальні принципи андрагогічної моделі навчання.

Вона наголошує, що педагогічна й андрагогічна моделі навчання є розбіжними з огляду на роль того, хто навчається. У педагогічній моделі домінує той, хто навчає; натомість в андрагогічній – той, хто навчається: школяр або студент у виборі змісту освіти виконує пасивну роль, тоді як дорослий учень свідомо обирає не тільки зміст освіти, але й форми, термін і рівень навчання [336, с. 32]. При цьому авторка відмічає, що процес навчання дорослих супроводжується емоційним оцінюванням умов навчання та інформації, яка вивчається. Якщо виникають негативні емоції, результативність такого навчання буде мінімальною. М. В. Ілляхова вважає однією з основних складових успішного навчання дорослих постійну реінтеграцію когнітивної та емоційної сфер (тобто розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з чуттєвою сферою людини), де знання є відкритою системою, що постійно оновлюється множинністю потоків інформації, оскільки у дорослих переважає творче та критичне мислення, на відміну від некритичного сприйняття чужих думок [495, с. 123].

М. S. Knowles, засновник теорії навчання дорослих із США, рекомендує організовувати андрагогічний процес як систему із семи фаз на двох рівнях застосування (повні програми та індивідуальна навчальна активність) [626, с. 59]:

- 1) Створення клімату, сприятливого для навчання дорослих;
- 2) Розробка організаційної структури спільного планування;
- 3) Діагностика потреб тих, хто навчається;
- 4) Формулювання напрямів (цілей) навчання;
- 5) Розробка дизайну діяльності;
- 6) Управління діяльністю;
- 7) Повторна діагностика потреб тих, хто навчається, та оцінювання.

Варто погодитись з О. А. Дубасенюк, що «сучасна людина не може собі дозволити одного разу отримати освіту, а потім 30-40 років працювати згідно набутих стереотипних знань» [151, с. 90]. Тому *Lifelong learning* – навчання впродовж життя – є пріоритетом сучасної освіти і розвитку фахівців у будь-

якій галузі [623; 660].

У Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердженій у 2018 році, визначено етапи неперервної педагогічної освіти: «на континуумі навчання педагогічного працівника впродовж життя виділяють три основні етапи: відправну формальну освіту; початок професійної діяльності – педагогічну інтернатуру, яка повинна супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню працівника в професію; безперервний професійний розвиток» [293, с. 3].

Структура освіти впродовж життя може бути представлена як складна система (система систем) (рис. 1.2), кожна зі складових якої, підпорядковуючи собі меншу систему, сама є підсистемою у більшій системі:

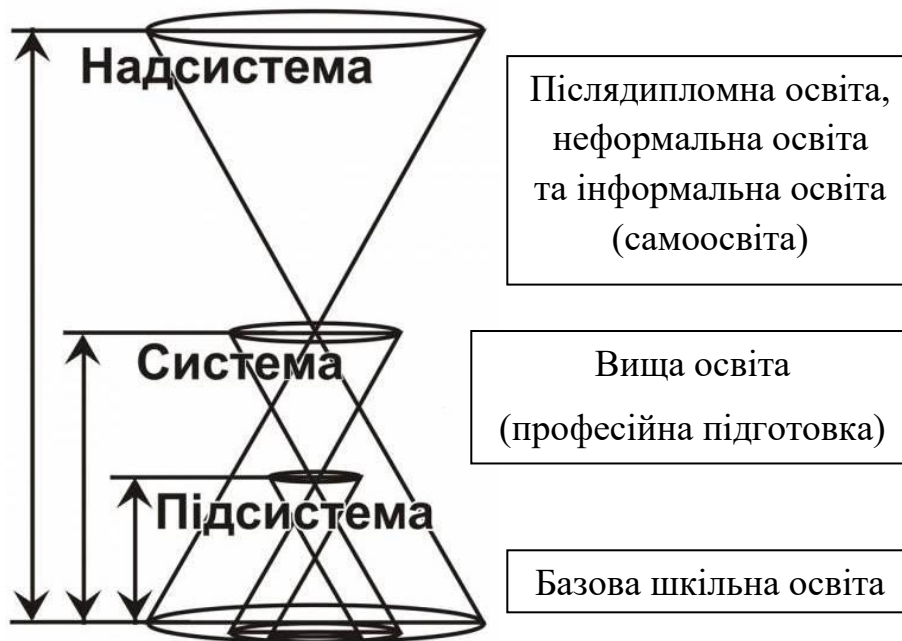


Рис. 1.2. Система неперервної педагогічної освіти

З огляду на таку ієрархічно-системну побудову, навчання впродовж життя є неперервним процесом: завершення кожного попереднього етапу передбачає перехід у нову якість (тобто набуття певного рівня компетентності або групи компетентностей). Тим самим досвід, який людина отримує на певному етапі освіти, актуалізується через синтез досвіду реалізації її компетентностей на усіх попередніх етапах та через взаємодії з

соціумом. Так, О. А. Дубасенюк, спираючись на роботи О. С. Газмана, В. М. Єремєєвої, А. Й. Капської, Б. М. Мастерова, вважає, що суб'єктивний досвід особистості є унікальним для соціуму, оскільки «постає продуктом реалізації взаємопов'язаних процесів – індивідуалізації та соціалізації в аспекті життя конкретної людини» [151, с. 92].

За аналогічним принципом здійснюється валеологічна освіта, як і будь-яка предметна освіта. Якщо говорити про досвід індивідуального здоров'язбереження особистості, то унікальність його беззаперечна з огляду на унікальність кожної людини як біосоціальної істоти. Оскільки особистісний і соціальний досвід є двома площинами соціалізації людини [1; 151, с. 93; 247; 336], то перший із них з точки зору здоров'язбереження полягає у набутті ціннісних орієнтацій на здоров'я, визначенні духовно-моральних норм взаємодії людини, суспільства і світу; другий – в освоєнні життєвих навичок і соціально значущих способів взаємодії на усіх рівнях професійного, суспільного і особистісного життя. Тому у нашому дослідженні ми будемо розглядати процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя також у подвійному ракурсі: з одного боку, її набуття як результат професійної підготовки студентів – майбутніх учителів, а з іншого – її розвиток і саморозвиток у вчителів-практиків як результат післядипломної, неформальної та інформальної освіти, як накопичення досвіду, який дозволить особистості вибудувати свою власну освітню траєкторію і максимально реалізуватися у різних життєвих сферах.

Аксіологічний підхід у педагогічній науці вважається системно-інтегративною методологією, яка є основою гуманістичної педагогіки [553, с. 27]. Широкі межі застосування цього підходу в освіті [24; 268; 374; 544; 551] дозволяють науковцям визначити цінності як «системотворювальне ядро цілісності людини» [52, с. 124], тобто розкрити єдність педагогічних цінностей як орієнтира для сумісної діяльності вчителя й учнів, створення природовідповідного здоров'яорієнтованого освітнього середовища,

саморозвитку педагога як особистості, професіонала і суб'єкта соціальних відносин.

Центральним поняттям в аксіології є поняття цінності, яке характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, залучених до ціннісних відносин [345, с. 202].

Криза життєвих і суспільних цінностей не тільки в Україні, але й усьому світі, позначається як на добробуті держави, так і на формуванні світогляду і життєдіяльності молодого покоління. Глобальний цивілізаційний конфлікт вимагає зміщення ціннісної парадигми у бік цінностей миру, життя людини, її особистого самоствердження [551]. Гуманізація вищої освіти, на думку Н. В. Фунтікової, відбувається «як процес набуття гуманістичними цінностями статусу пріоритетних в освітньому просторі, як прийняття й визнання людини головною цінністю, стрижневим, системотворчим елементом системи цінностей вищої освіти» [544, с. 158]. Тому сучасну роль вчителя логічно розглядати з урахуванням закономірностей індивідуального розвитку організму й особистості, його історичних та соціальних взаємодій, й у зв'язку з тенденціями професійної підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів для сприяння сталому розвитку суспільства [209].

Ю. Д. Бойчук демонструє можливості аксіологічного підходу у формуванні ціннісних орієнтацій особистості: «Реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення, трансформацію певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. У такому випадку певна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання цієї людини, тобто ця цінність стає суто індивідуальною реальністю, значимою тільки для суб'єкта, який її переживає» [52, с. 123].

Водночас ціннісні аспекти підготовки сучасного вчителя неможливо розглядати без урахування його культурних взаємодій у суспільстві. Євроінтеграційні процеси спираються, з одного боку, на збереження загальноєвропейських культурних надбань і цінностей, а з іншого – ратують за збереження національної культурної ідентичності кожної нації окремо.

Роль вчителя у цих процесах є провідною в умовах полікультурного спілкування і мультинаціонального навчання [209]. Так, С. С. Вітвицька вважає вчителя суб'єктом культури, який повинен бути спроможним взяти на себе відповідальність за виконання соціокультурних функцій професії, осмислення суспільної мети професійної діяльності, сприйняття професії вчителя як життєвої цінності [88, с. 65]. На думку Л. О. Хомич, «система цінностей майбутнього педагога має формуватися у навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості, серед них виділяємо загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні цінності» [4; 552, с. 141]. Автор переконана, що лише у цьому випадку забезпечується формування його творчої особистості» [553, с. 27]. На жаль, знецінення вчительської професії у суспільстві часто є причиною нерозуміння її представниками своєї цінності як провідного носія культурної спадщини [209].

Л. О. Хомич та Т. О. Шахрай, аналізуючи закономірності процесу формування особистості вчителя, доходять висновку, що моделювання змісту і характеру професійної діяльності педагога відбувається на основі його ціннісної культури як внутрішнього, емоційного регулятора діяльності, який визначає його ставлення до себе і до навколишнього світу [553, с. 27]. Автори додають, що формування у майбутніх вчителів загальнолюдських цінностей як вирішальних і домінантних у розвитку ціннісної системи людини є необхідною умовою для сприяння розвитку їх особистості [553, с. 27]. Втім, на думку В. І. Бобрицької, розвиток особистості, не будучи основною метою вищої освіти, є її своєрідною ціннісною орієнтацією [41, с. 17]. Це ще раз підтверджує положення про те, що сучасний вчитель є вже не тільки носієм і передавачем загальнолюдських цінностей, але й їх творцем і дослідником [81, с. 95].

На думку Ю. Д. Бойчука, «аксіологічний підхід не тільки проголошує людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку, але

і дозволяє вивчати явища (у тому числі і педагогічні) з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людини» [52, с. 122]. Це положення, на наш погляд, є дуже істотним з точки зору погляду на здоров'я, адже «щобільше відбувається блокування потреби, тим ймовірніше реакція організму від біологічного типу до психосоматичного» [561], тобто тим вище вірогідність розвитку захворювань.

Оскільки цінності нерозривно пов'язані з потребами людини, то вони є стимулом для здійснення тієї чи іншої діяльності. О. А. Дубасенюк виокремлює два ракурси для накопичення соціального досвіду: практико-дієвий, який «передбачає оволодіння соціально і життєво значущими способами дій у навколишньому світі... через дії, вчинки, поведінку, вміння і навички» [151, с. 93], та ціннісно-орієнтований, що «відображає освоєння і набуття ціннісних орієнтацій, формування духовно-моральних норм і еталонів відносин та взаємодії з людьми» [151, с. 93].

Систему цінностей структуровано І. Г. Тітовим через систему ставлень особистості в онтологічному ракурсі (від грец. *ontos* – буття, єство, *logos* – наука) з опорою на сфери її буттєвих відносин [526, с. 130]. Автором виділено ті цінності, які цікавлять нас з точки зору здоров'язбереження, а саме: «1) ставлення до власної тілесності (здоров'я як цінність) і власного «я» (цінності самопізнання та самореалізації); 2) ставлення до інших (широке коло інституціональних, професійних, групових та ін. цінностей, пов'язаних з міжособистісними комунікаціями та інтеракціями); 3) ставлення до речей та явищ оточуючого світу (матеріальні, пізнавальні та ін. цінності); 4) ставлення до Абсолютного, що виражається у так званих високих духовних («вічних») цінностях» [526, с. 130]. Розглядаючи системну структуру ціннісних ставлень особистості, той же автор розкриває спосіб їхнього упорядкування у вертикально (ієрархічно) та горизонтально (синергетично) організовану аксіологічну структуру. Спираючись на дослідження Д. І. Дубровського [155], І. Г. Тітов виділяє у цій структурі верхні рівні, які «репрезентовані декількома рядоположними стабільними цінностями із найвищим рангом», і

нижні, які є «набором однорівневих динамічних та змістовно мінливих цінностей, що не розрізняються за рангом» [526, с. 130]. Автор зазначає, що «за певних умов (наприклад, при значному збільшенні кількості ціннісних інтенцій нижчого рівня) такий більш-менш центрований ієрархічний контур може зазнавати деформаційних змін, що призводять до дезорганізації субординаційно-координаційних відносин між цінностями та утворення децентрованої або суперцентрованої аксіологічної структури особистості» [526, с. 130]. Особливістю децентрованої структури є ситуаційне підвищення рангу цінностей нижнього рівня (наприклад, споживацьких, матеріальних), що значно звужує можливості поведінки особистості, робить її нестійкою, внутрішньо суперечливою та непослідовною. Для суперцентрованої аксіологічної структури, характерна ригідність, мінімальний динамізм та жорстка ієрархічна організація «з абсолютним домінуванням однієї-двох вищих ціннісних інтенцій (як це має місце при науковій або творчій одержимості, політичній боротьбі, релігійному фанатизмі тощо)» [526, с. 130]. Корисним для нашого дослідження у цій структурі є доведення того, що цінності вищих і нижчих рівнів, як і складові здоров'я, повинні бути гармонійно узгоджені для збереження цілісного існування особистості.

Враховуючи те, що здоров'я людини є найвищою й абсолютною цінністю, система підготовки учителів потребує нового переосмислення з точки зору подвійної орієнтації до ціннісних аспектів збереження і зміцнення здоров'я. У першу чергу наявна необхідність сформулювати ціннісне ставлення майбутнього педагога до його власного здоров'я, а лише після цього переорієнтовувати його педагогічні дії на збереження здоров'я учнів. У розрізі методології нашого дослідження це може бути відтворено як набуття ціннісного досвіду індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі професійної підготовки та реалізація й розвиток компетентності індивідуального здоров'язбереження через апробацію цього досвіду у професійній і повсякденній діяльності [209].

Істотною сферою для дослідження за допомогою аксіологічного

підходу є коло питань корпоративної культури педагогічного колективу як основи для комфортного існування і праці вчителя у професійному середовищі [209].

Детермінація поняття «корпоративна культура» є багатогранною, однак, більшість дослідників цього феномену покладають до його визначення три основні складові: цінності; норми і правила; зразки поведінки.

Нам імпонує визначення, подане Т. І. Бенедою: «Корпоративна культура – це набір базових цінностей, пріоритетів, правил і норм, які визначають трудову поведінку працівників, забезпечують конструктивну взаємодію в колективі та сприяють успішному функціонуванню організації в зовнішньому середовищі» [29, с. 5].

На сьогодні існує лише невелика кількість наукових праць, які на достатньому рівні розкривали б систему формування корпоративної культури у вчительському колективі [476]. Лише поодинокі дослідження розглядають корпоративну культуру викладачів ЗВО у розрізі менеджменту організації [29; 106; 427; 428; 566]. Незважаючи на те, що Концепцією розвитку освіти України на період 2015–2025 років визначено пріоритетним «домогтися побудови до 2020 року академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно інший професійний етос у вищій школі» [292, с. 16] (Етос (від грецьк. *εθος* – звичай або грецьк. *ηθος* – вдача, характер, темперамент) – узагальнена характеристика культури певної соціальної спільноти, яка виражена у системі її панівних цінностей і норм поведінки), однак, узгодженого плану дій у цьому напрямі досі не визначено. Як свідчать С. І. Редько та В. В. Шаполова, «на сьогодні в Україні корпоративна культура не отримала нормативного відображення в освітньому законодавстві та базується на загальному культурному рівні суспільства, нормах моралі, ділової практики тощо, стан яких обумовлений рівнем економічного розвитку країни» [476, с. 22; 566, с. 101]. Натомість вивчення означених питань крізь призму соціальних синергетичних (горизонтальних) та ієрархічних (вертикальних)

взаємозв'язків в організації, опис її загального клімату та характерних методів роботи з персоналом, а також встановлення причинно-наслідкових зв'язків зі станом індивідуального здоров'я працівників давно є предметом вивчення науковців різних країн [29; 157; 343; 345; 570; 588; 607; 667]. Аналіз світової практики професійної підготовки вчителів вказує, що вчителі значною мірою «виграють від співпраці з колегами та зовнішніми експертами, це активізує навички співробітництва. Співпраця з колегами в професійній спільноті створює у вчителів почуття приналежності до групи із загальними цілями та проблемами. Вона зміцнює мотивацію і впевненість педагогів та сприяє самостійному, і, отже, більш когерентному професійному розвитку» [522, с. 248–249].

Конгруентність корпоративних цінностей організації та особистісних цінностей працівників завжди сприяє створенню продуктивного робочого середовища. Німецькі науковці S. S. Brom, G. Buruck, I. Horvath, P. Richter, P. M. Leiter, досліджуючи питання професійного здоров'я людей соціономічних професій, переконливо стверджують, що ідеали і мотивація, які приваблюють людину у її роботі, охоплюються виміром цінностей. Невідповідність між роботою та особистістю у ціннісному вимірі може підірвати залучення людей до діяльності і навіть призвести до контрпродуктивної поведінки [588, с. 61]. Ці положення, на наш погляд, дуже важливі з точки зору створення здоров'язбережувального освітнього середовища закладу освіти, і спрямування уваги не тільки на здоров'язбереження учнів, але й учителів як учасників освітнього процесу. З іншої сторони, у процесі професійної підготовки вчителя необхідно сформулювати розуміння того [209], що власна місія, цінності і перспективи діяльності вчителя повинні співпадати з метою діяльності закладу освіти, його місією (сенсом існування організації) і візією (перспективами розвитку).

В. В. Шаполова вважає, що основною властивістю корпоративної культури є здатність надавати сенсу діяльності людей, наповнювати її змістом, стимулювати активність і новаторство, обов'язково враховуючи

практичний досвід і ціннісні орієнтири [566, с. 102]. Важливе місце автор також відводить ролі корпоративної культури в адаптації нових членів організації до її умов, оскільки це допомагає правильно інтерпретувати події, що відбуваються в ній, визначаючи все найбільш важливе й суттєве [566, с. 102]. Це, на наш погляд, повинно враховуватись під час інтродукції молодих учителів у професію, забезпеченні системи якісного наставництва, а також під час професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО як елемент світоглядного сприйняття сутності професії [209].

Місію вчителя можна визначити як чітко сформульований, змістовний виклад перспективного бачення образу власної педагогічної діяльності, змісту, принципів і способів досягнення цього ідеалу, який дає поштовх до структурованих, системних, творчих дій. Вона повинна співпадати з місією закладу освіти, тобто (за визначенням В. Д. Повзун) із сукупністю уявлень про основоположні цінності, цілі, середовище розвитку закладу, продукти діяльності, які він виробляє, з його значенням для суспільства, держави, людства [427, с. 43]. У такому разі вчитель здатен відчувати себе частиною закладу, узгоджувати свої творчі дії із загальними цілями і цінностями, які формують імідж закладу в цілому і дають можливість розвитку і кар'єрного зростання самому педагогу.

Натомість К. М. Гнезділова, досліджуючи особливості корпоративної культури закладів освіти, вказує на певні труднощі у її формуванні. З одного боку, відсутність поділу працівників за професійною ознакою (однаковість професійних обов'язків), і наявність поділу за змістовою ознакою (науки, які викладаються) сприяють єднанню викладачів у здатності формувати спільні цінності корпоративної культури. З іншого боку, індивідуальний характер професійної діяльності викладача, орієнтованість на індивідуальну працю й опосередкованість колективного характеру діяльності лише загальною метою освіти, що емоційно роз'єднує викладачів, негативно впливає на формування корпоративної культури [106, с. 30]. Таким чином, синергетичність взаємозв'язків у педагогічному колективі є дещо незбалансованою. До цього,

на думку того ж автора, додається незбалансованість й в ієрархічних зв'язках, що створює так званий «ефект «тяжіння до вертикалі»» [106, с. 31], коли формування корпоративної культури ініціюється і здійснюється адміністрацією закладу, а викладачі не задіяні у цьому процесі.

Розкриваючи цінності учительської праці через аналіз енциклік і промов Папи Римського Івана Павла II, О. М. Семеног підіймає ще одне важливе питання у контексті андрагогічних та геронтологічних досліджень, яке стосується корпоративної культури: про місію учителів літнього віку і повагу до вчителя як літню людину. Автор переконливо доводить, що літні люди є «оберегами колективної пам'яті», вони «допомагають нам розумніше поглянути на життєві події. Виключити їх із суспільства – значить позбавити сучасність минулої пам'яті, в якій укорінене сьогодення. Їх місія залишається важливою і плідною навіть тоді, коли внаслідок поганого стану здоров'я вони мусять відмовитися від конкретної діяльності... старші особи багато можуть ще віддати, ділячись мудрістю і досвідом із спільнотою, якщо тільки уміє та збереже з ними близький зв'язок і зуміє їх вислухати». Такі міркування переконують: праця вчителів має сприяти розкриттю моральної гідності, здібностей, самотворення [491, с. 5]. Дослідниця підсумовує, що пріоритетною функцією вчительської праці є «виховання людини в Любові, у прагненні до Істини, Краси, Добра, Надії, Свободи, «пробудження людини в людині». Праця вчителя, «свобідна», радісна, оптимістична, є основою творчості, головним засобом і передумовою самоосвіти, самотворення, самовдосконалення і самореалізації людини» [491, с. 7].

На думку М. В. Ілляхової, «ефективність професійної та особистісної самореалізації і самовдосконалення людини безпосередньо залежить від формування та змін у ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися під дією різних обставин, сформоване ставлення до власної професії спрямовує людину до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, процесу формування особистості, зорієнтованої на високі професійні досягнення» [495, с. 122].

Ціннісна зрілість педагога визначає ефективність його взаємодій з учнями у засвоєнні ними необхідних їм цінностей, бажання чи небажання наслідувати приклад вчителя, цілеспрямовано працювати над собою. [345, с. 204]. З огляду на це цінності, на які педагог орієнтує своїх учнів – і цінність власної діяльності як самоусвідомлення своєї місії у світі повинні взаємно узгоджуватись [209].

Таким чином, спираючись на завдання нашого дослідження, ми повинні орієнтуватись на декілька ціннісних аспектів, пов'язаних з професійною підготовкою вчителя та його здоров'язбереженням [209]:

1. Здоров'я людини як глобальна цінність у цілому.
2. Особистість вчителя нової генерації як суспільна цінність.
3. Індивідуальне здоров'я вчителя як особистісна цінність.
4. Цінність вчителя як особистості, професіонала, громадянина тощо у його власному рефлексивному самоусвідомленні.
5. Корпоративна культура вчителя як цінність професійної взаємодії.
6. Цінність збереження здоров'я учнів як мета діяльності вчителя.
7. Місія вчителя як носія і творця системи цінностей.

Акмеологічний підхід (від грец. *акме* – вершина + *logos* – вчення, наука) в освіті пов'язаний з розумінням того, що сучасна робота людини відмінна за своїми конститутивними ознаками від роботи минулих років. Зміни у явищах, що відбуваються в роботі людини через систему цивілізаційних змін, відображається на її результатах, а значить, і на змінах цивілізації [605, с. 70]. Сьогодні робота вчителя здійснюється у новій і постійно мінливій обстановці, а також у новій інфраструктурі та нових умовах світової економіки. Вона набуває нових цивілізаційних і культурних вимірів, реалізується за нових організаційних умов, з новими технологіями. Це означає, що педагогічна діяльність сучасного вчителя повинна здійснюватися за допомогою нових методів, призводити до нових результатів, які відповідають викликам суспільства. А це, у свою чергу, вимагає нових навичок і компетенцій, змушує вчителя змінювати своє

ставлення до роботи, постійно перебуваючи в ситуації необхідного вибору, повторно моделюючи свій аксіологічний простір. На сьогодні робота вчителя є постійною сферою реалізації системи інтерналізованих цінностей, а тому вимагає постійного оновлення і свідомого самоудосконалення [209].

Польський дослідник W. Furmanek стверджує, що у нових, динамічно змінних умовах цивілізації людина може легко втратити свій шлях розвитку, сенс роботи і сенс свого життя. У той же час нова робота стає шляхом людського розвитку, оскільки особистість постійно змушена приймати рішення у складних і мінливих ситуаціях. При цьому зазначається, що людина повинна бути готовою до таких ситуацій, враховуючи технічні, ергономічні, економічні та екологічні аспекти. Одночасно зі змінами, сприятливими для людей, нова робота може викликати так звані деформації характеру, що «розширює мережу питань психопатології праці» [605, с. 70].

У зв'язку з цим «виникає потреба врахування акмеологічного підходу в педагогічній освіті як підґрунтя для досягнення фахівцем вершин його творчості, професіоналізму, компетентності з урахуванням особистісно-ціннісних позицій з проекцією на постійний розвиток упродовж всього життя» [505, с. 387]. Акмеологічний підхід «акумулює закономірності та технології розвитку професіоналізму і творчості, й забезпечується розвиненою самосвідомістю та здатністю людини до рефлексії та саморегуляції діяльності» [377, с. 111].

С. У. Гончаренко визначає акмеологію як науку, «яка вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її професійної зрілості. Основна галузь досліджень акмеології пов'язана з вивченням професіоналізму як вищого ступеня розвитку людини» [114, с. 22]. М. В. Ілляхова вказує, що за своїм змістом акмеологія є новою наукою, яка розробляє методологію, технології та практичні засоби, що забезпечують реальне вдосконалення людини [495, с. 122]. При цьому на знання з акмеології спирається андрагогіка з огляду на тенденцію зміни цінностей особистості упродовж життя [495, с. 122]. А це, у свою чергу, зумовлює

комплексне дослідження й відновлення цілісності особистості педагога, що проходить етап професійної зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках, для того щоб сприяти його досягненню вищих рівнів самореалізації і самовизначення [10; 470; 505, с. 389]. Водночас, що також важливо, акмеологія вивчає проблему залежності між особливостями професіоналізму людини та її поведінкою поза сферою професійної діяльності [114, с. 23].

Однак, не можна залишати поза увагою ті зміни, які одночасно відбуваються не тільки у професійному розвитку, а й у структурі організму та особистості людини протягом життя, і які впливають на можливість підтримання та вдосконалення нею індивідуального здоров'я. Так, О. Ю. Муризіна, О. М. Клигуненко, В. А. Седінкін, спираючись на досвід Т. М. Дзюби, О. Г. Коваленко [141] та А. М. Старєвої [508], ототожнюють термін «акме» зі зрілістю і мірою самореалізації особистості, визначаючи його як «соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості» [377, с. 111]. Ґрунтуючись на результатах досліджень Б. Г. Ананьєва [6], А. А. Деркача [470], Т. М. Дзюби, О. Г. Коваленко [141], О. Ю. Муризіної, О. М. Клигуненка, В. А. Седінкіна [377], Г. Сотської [505] та інших, можна дійти висновку, що існують різні шляхи підвищення біологічної активності різних структур організму, які забезпечують працездатність людини в цілому навіть після завершення репродуктивного періоду. «З віком збільшується необхідність посилення свідомого контролю та регулювання біологічних процесів, що здійснюється за допомогою емоційної і психомоторної сфери людини. Певною системою тренувань можна покращувати функції дихання, кровообігу і м'язову працездатність. Систематичне підтримання будь-якої сенсорної функції у стані корисного для неї оптимального напруження зберігає дійсний потенціал цієї функції» [6; 141; 377, с. 113–114].

Серед вимог роботодавців до сучасного вчителя однією із найпріоритетніших є здатність навчатися і перенавчатися. В умовах старіння цивілізації підвищуються вимоги до когніції педагога. Когніція (від лат. *cognitio* – пізнання, пізнавання та *cogitatio* – мислення, роздумування) – це пізнавальний процес або сукупність психічних (ментальних) процесів – сприйняття, мислення, категоризації, мовлення тощо, які призначені для обробки та переробки інформації. Містить усвідомлення та оцінку особистістю самої себе у навколишньому світі, а також вибудовування особливої картини світу – усього того, що складає основу поведінки людини [133, с. 109]. Розвиток і тривале збереження когнітивних здібностей, а також профілактика когнітивних розладів є визначним завданням, яке постає перед вчителем особисто та перед людиною, яка здійснює цілеспрямований вплив на ці процеси.

З огляду на це однією зі складових акмеологічного напрямку індивідуального здоров'язбереження вчителя вважаємо доцільним планування індивідуального валеогенезу як «екзогенно, поведінково і фенотипічно детермінованого формування комплексу адаптаційних механізмів і морфофункційних резервів організму, спрямованого на удосконалення саморегуляції і гомеостазу та підвищення рівня здоров'я індивіда» [73] (від лат. *valeo* – бути здоровим + лат. *genesis* (або грецьк. *Γένεσις, Γένεση*) – розвиток, виникнення, зародження). Зрозуміло, що індивідуальний валеогенез буде мати структуру, подібну до змісту і структури індивідуального здоров'я, які потрібно визначити у нашому теоретичному пошуку. Водночас він повинен корелювати з напрямками розвитку і самореалізації вчителя як професіонала [180; 209].

Процес самореалізації вчителя пов'язаний, з одного боку, з професійно-педагогічною самоідентичністю, тобто усвідомленням й оцінкою своїх почуттів, думок, моральних стереотипів та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки; ідентифікацією себе з професією та її вимогами, можливістю взаємодіяти у професійному середовищі, співвіднесенням себе з професійним

еталоном, цілісною самооцінкою себе у життєдіяльності тощо [505, с. 391; 635, с. 45; 650, с. 210; 686, с. 456]. З іншого боку, відчуття власної успішності чи неуспішності у цьому процесі впливає на мотивацію вчителя до подальшого саморозвитку, здобуття нових знань і навичок, прояву творчої активності, пошуку нових напрямів самореалізації. Цей показник є важливою складовою, яка впливає на динаміку здоров'я і вірогідність розвитку синдрому професійного вигоряння [641, с. 140–144; 537, с. 360–362], а також на значення коефіцієнта реалізованості і показник психологічного віку [310].

Беручи до уваги численні вимоги, які пред'являються до вчителів, їх зв'язок з професійним стресом, вигорянням і зниженою задоволеністю роботою, істотним показником, який є фундаментальним чинником для розвитку і який детермінує потенційну можливість саморозвитку вчителя і формування у нього компетенцій, що призводять до поліпшення здоров'я й успішності, є показник емоційного інтелекту (*emotional intelligence quotient EQ*). Так, А. К. Vesely, D. H. Saklofske, A. D. Leschied стверджує, що основні чинники, що характеризують ефективність вчителів, можуть бути віднесені до компетенції *EQ*. Така інтеграція навичок свідчить про те, що розвиток емоційного інтелекту може також підвищити ефективність вчителів у класі і зменшити стрес і незадоволеність роботою [696].

Ще одним показником саморозвитку і самореалізації вчителя у процесі його діяльності є прояви його творчості. Творчість можна розглядати як акмеологічний засіб і критерій формування майстерності та індивідуальності в реалізації професійного потенціалу вчителя. Від того, наскільки вчитель готовий до творчої діяльності, залежить його готовність до пізнання нового, до усвідомлення своєї успішності, його відкритість до колективних і міжколективних взаємодій а також здатність до перетворення дійсності. Тільки проявляючи професійну творчість, сучасний вчитель може стати лідером, так званим «агентом змін» [389, с. 16], «маючи відчуття впливу на освітні ситуації, події, змінюючи їх і підвищуючи рівень управління власною розумовою діяльністю» [635, с. 48]. С. У. Гончаренко вважає одним із

найважливіших завдань акмеології «опрацювання методичного інструментарію, який допомагає організувати умови для оптимального досягнення людьми ступенів професіоналізму у всіх сферах людської діяльності, для прояву ними своїх соціально значущих і творчих якостей» [114, с. 23]. Цим обґрунтовується необхідність створення умов для творчості, що, у свою чергу, є складовою процесу організації здоров'язбережувального освітнього середовища.

Неперервність педагогічної освіти необхідна для забезпечення можливості удосконалення вміння учителів розв'язувати складні завдання у змінних умовах (*Complex Problem Solving*). З огляду на це відбувається посилення ролі неформальної та інформальної освіти у професійному розвитку вчителів, що характерне також для всіх країн Європейського Союзу [522, с. 244]. І хоча на сьогоднішній день вітчизняні учителі ще не досягли достатнього рівня академічної свободи, але це передбачається як наслідок неперервного акмепрофесіогенезу [492; 493].

З огляду на вище викладене, зрозуміло, що наявне методологічне підґрунтя дозволяє визначити структуру, зміст, функції, критерії оцінки сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя; схарактеризувати організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть процесу її формування. Це дасть можливість розробити педагогічну технологію для компетентнісно-орієнтованого формування індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку [218].

1.3. Ретроспективний аналіз проблеми індивідуального здоров'язбереження вчителя

Проблематика здоров'я представників різних видів професійної зайнятості останнім часом набуває усе більшого значення. Питання здоров'я вчителя розглядаються науковцями багато років. У різні часи на цей феномен звертали увагу по-різному. Втім, дивергентність і багатовимірність самої

проблеми породжує численну різнобічність і міждисциплінарність поглядів на її розв'язання.

Так, у контексті збереження професійного та психічного здоров'я їй присвячені роботи К. А. Абульханової-Славської (1980), С. І. Болтівець (2005), А. А. Дубровського (1988), Г. І. Жарої (2013), Г. М. Мешко (2008, 2012, 2015), Л. М. Мітіної (2004), А. О. Печеркіної (2011), J. Beckley (2011), M. Drüge (2016), К. А. Marko (2015), С. Munn (2013), A.-S. Rosati (2016), K. Schleider (2016) та ін.

У контексті формування здорового способу життя у майбутніх учителів її розглядали В. І. Бобрицька (2006), Т. Є. Бойченко (2010), Воєділова (2014), Г. Л. Воскобойнікова (2013), С. В. Гаркуша (2010, 2014), М. В. Гриньова (2008), С. В. Грищенко (2013), С. С. Єрмаков (2010), Г. І. Жара (2011), С. Ф. Кудін (2005), М. О. Носко (2010, 2013, 2014), Ю. М. Носко (2013), В. М. Оржеховська (2006), С. В. Страшко (2006), О. І. Шиян (2010) та ін.

У компетентнісному аспекті цю проблему висвітлювали І. Д. Бех (2012), Г. І. Жара (2014, 2016), А. О. Жиденко (2016), І. А. Зязюн (2005), Є. В. Кміта (2011), О. В. Овчарук (2004), J. D. Balls (2011), A. D. Eury (2011), J. King (2011), E. Wisniewska (2013) та ін.

В аксіологічному, культурологічному та світоглядному аспектах її так чи інакше розглядали Г. О. Балл (2008), Ю. Д. Бойчук (2008, 2009, 2010), М. С. Гончаренко (2011, 2012), В. П. Горашук (2006), В. М. Єфімова (2009), Г. І. Жара (2010), Н. В. Назарук (2012), В. М. Оржеховська (2004, 2005, 2006), В. А. Самойлович (2006), В. О. Слостенін (2003), С. В. Страшко (2008, 2010, 2016), Л. О. Хомич (2010), Г. І. Чижакова (2003) та ін.

У контексті профілактики професійного вигорання та педагогічної психогігієни свої наукові здобутки запропонували Н. Є. Водопьянова (2009, 2013), Є. П. Ільїн (2001, 2012), І. О. Калиниченко (2007), Л. О. Ковальчук (2012), Г. О. Латіна (2007), Н. В. Назарук (2006), С. А. Орленко (2008), З. Л. Становських (2014), S. Guglielmi (1998), Н. Hussain (2010), S. Jackson (1984), U. Kinnunen (2016), A. Mäkikangas (2016), С. Maslach (1984), K. Tatrow

(1998) С. І. Болтівець (2004, 2004), О. С. Віреніус (1888), О. О. Дубровський (1988), В. М. Єфімова (2009), Ф. Д. Забугін (1928), Г. М. Мешко (2012, 2015), Л. О. Попова (2006), І. О. Сікорський (1900), О. С. Третьак (2006) та ін.

У контексті підготовки майбутнього вчителя до збереження і зміцнення здоров'я учнів (формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя) продовжили розгляд даного питання О. Є. Антонова (2016), О. А. Архипов (2013), В. І. Бабич (2006, 2015), С. І. Бєлих (2013), Т. Є. Бойченко (2009), Ю. Д. Бойчук (2009, 2013), Г. Л. Воскобойнікова (2012, 2013), Д. Є. Воронін (2006), С. В. Гаркуша (2010, 2014, 2015), С. П. Гвозд'їй (2007), Г. М. Даниленко (2007), Б. Т. Долинський (2010), П. Б. Джуринський (2013), Є. В. Кочерга (2016), М. О. Носко (2010, 2013, 2014), Л. В. Подрігало (2007), Н. М. Поліщук (2016), О. В. Соколюк (2016), С. В. Страшко (2001, 2006), В. М. Федорець (2014) та ін.

З точки зору формування здоров'язбережувального освітнього середовища цій проблемі присвятили свої праці Ю. Д. Бойчук (2010), К. О. Гревцова (2007), М. В. Гриньова (2005), Г. І. Жара (2012), А. О. Жиденко (2012), В. І. Кириченко (2013), С. Ф. Кудін (2012), Л. М. Кузьомко (2012), Т. Ф. Орехова (2011), В. М. Оржеховська (2013), О. В. Савонова (2012), С. В. Дмитрієв (2013), О. О. Єжова (2013), Ю. О. Павлова (2012), Л. В. Подрігало, Г. М. Даниленко (2006, 2007), В. М. Пристинський, Т. М. Пристинська, О. С. Гончаренко (2012), Т. Є. Федорченко (2013), J. Bauer (2007), S. S. Brom (2015), V. Buhl-Grießhaber (2007), G. Buruck (2015), M. Frommhold (2007), A. Hack (2007), I. Horváth (2015), I. Kok (2013), M. P. Leiter (2015), U. Müller (2007), R. Pfeifer (2007), P. Richter (2015), R. Seibt (2007), K. Scheuch (2007), T. Unterbrink (2007), H. Wesche (2007), M. Wirsching (2007) та ін.

Проблема здоров'язбереження вчителя в освіті неодноразово порушувалась і досліджувалась.

Питання збереження професійного здоров'я вчителя на теренах нашої держави розглядались ще наприкінці XIX – на початку XX століття.

Здебільшого збереження професійного здоров'я пов'язувалось з принципами наукової організації праці, гармонійним розвитком потенційних фізичних і творчих сил, а також психологічного забезпечення і психологічного супроводу працівника [422]. І. О. Сікорський (1883-1899), О. С. Віреніус (1888), Ф. Д. Забутін (1928) окреслювали задачі нервово-психічної гігієни і профілактики, сформулювали психогігієнічні показання для педагогічної професії, які в цілому збігаються з характерними показниками валеологічної культури вчителя [55].

Наукові розвідки В. М. Бехтерева (1918-1923 р.р.) були присвячені питанням гігієни та наукової організації розумової праці, у тому числі праці вчителів. Серед наукових здобутків вченого є констатація взаємозв'язків психічного здоров'я з соціально-економічними умовами проживання і трудової діяльності [443, с. 120-121]. Паралельно (1911 р.) ним розроблялись методи дослідження людини у колективі і впливу колективу на особистість [443, с. 122], які давали пояснення явищам цілісної, ефективної розумової діяльності на основі колективної співтворчості. Вчений стверджував (1921 р.), що суспільство підпорядковується тим самим законам, що й окремі організми, при цьому закони проявів колективу ті самі, що й закони прояву окремої особистості [443, с. 123]. Унікальність цих досліджень полягає у виділенні спільних законів для розвитку природних, соціальних та психічних систем, що надає цілісності усій світобудові. Валеологічність поглядів В. М. Бехтерева, на нашу думку, спостерігається у його педагогічних поглядах на виховання (1909-1926 р.р.) яке передбачало формування звичок у фізичній, моральній та розумовій сферах [443, с. 124].

Сучасні науковці [55; 148; 280; 363; 410] погоджуються з О. О. Дубровським, який у 1988 році яскраво означив проблему формування професійного здоров'я вчителя: «...Біда не тільки в тому, що ми в минулому погано орієнтували вчителя на охорону здоров'я учнів, але засмучує і та обставина, що сам учитель не навчений берегти своє здоров'я. Мій досвід підтверджує те, що невмілий у збереженні свого здоров'я не зуміє його

зберегти і в інших» [154, с. 14].

Історико-педагогічний аналіз проблеми формування здорового способу життя у майбутніх учителів був ґрунтовно здійснений В. І. Бобрицькою [41, с. 158–184]. Вона зазначає, що до 90-х рр. ХХ століття ця проблема у дисертаційних і монографічних дослідженнях практично не порушувалась [41, с. 158], однак, окремі аспекти здоров'я вчителя періодично розглядались видатними педагогами і медичними працівниками (Я. А. Коменський, А. С. Макаренко, І. Й. Песталоцци, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.). Майже в усіх розглянутих авторкою працях наголошується, що вчитель, здійснюючи усе можливе для збереження і зміцнення здоров'я своїх учнів та вихованців в освітньому процесі, сам повинен виступати взірцем здорового способу життя для них. При цьому підготовка вчителя повинна охоплювати ґрунтовні знання з анатомії, фізіології і медицини для можливості здійснення такої роботи. Однак, цілеспрямованих заходів для збереження здоров'я самого вчителя у проаналізованих працях не було знайдено.

Підтвердження того, що ще двадцять років тому взаємозв'язок між професійним стресом, професійним вигорянням і станом здоров'я вчителя вважався недостатньо теоретично обґрунтованим і практично доведеним, знаходимо у роботах американських науковців 90-х рр. Так, S. Guglielmi та K. Tatrow наголошували на необхідності досконалого вивчення причинно-наслідкових моделей стресу і здоров'я вчителя за допомогою більш складних дослідницьких проєктів і стратегічних вимірювань [610].

Більшого розвитку проблема здоров'я вчителя отримала у роботах психологів – І. А. Зимньої, Е. Ф. Зеєра, Є. П. Ільїна, Л. М. Мітіної та інших з точки зору розвитку професійних деформацій, а також синдрому професійного вигоряння. Професійні деформації особистості вчителя розглядаються як негативні новоутворення, що супроводжують деструктивну професіоналізацію і складають групу змін, які одержали у психології назву жорсткої рольової поведінки. Науковцями розкрито два основні комплекси

професійних деформацій учителя: 1) синдром хронічної втоми (близьке поняття «астенія перевтоми») – специфічний вид втоми, обумовлений постійним емоційним контактом із значною кількістю людей; 2) синдром емоційного вигоряння (професійного вигоряння), який має такі прояви, як: відчуття емоційного виснаження, знемога, депривація, деперсоналізація, тенденція розвивати негативне ставлення до суб'єкта діяльності, негативне самосприйняття у професійному плані [245; 248; 258; 363; 610; 672].

Наслідками професійного вигоряння, як зазначають Б. Т. Долинський [148], О. А. Козирєва [280], Л. М. Мітіна [363], С. Орленко [410], R. Schwarzer & S. Hallum [672] є вкрай низька ефективність і продуктивність учительської діяльності, незадоволеність працею, значне погіршення здоров'я педагога.

У концепції професійного розвитку вчителя Л. М. Мітіна визначає професійні деформації особистості як системні зміни сутнісних (інтегральних) характеристик особистості професіонала, які ведуть до спрощення системи педагогічного спілкування, професійної діяльності, образу професії і себе в ній, спрощуючи як саму особистість, так і середовище, яке вона організовує навколо себе [363]. Розглядаючи дві альтернативні моделі (стратегії) педагогічної праці – адаптивної поведінки і професійного розвитку вчителя, – автор підкреслює, що прояви професійних деформацій особистості пов'язані з реалізацією адаптивної (пристосувальної) поведінки і практично не усвідомлюються нею. Подолання професійних деформацій забезпечується усвідомленням, рефлексією вчителем деформаційних тенденцій, які проявляються у нього. Однією з умов конструктивних змін поведінки і пов'язаних з ним системно сутнісних (інтегральних) характеристик особистості вважається інтегрована в освітній простір технологія професійного розвитку особистості вчителя [363], яка передбачає досягнення цілісності у професійній діяльності фахівця за рахунок проходження трьох стадій: самовизначення, самовираження і самореалізації [280; 363].

Досвід психологів активно переймають і науковці у різних педагогічних дослідженнях. Певні кроки у практичному вирішенні проблеми професійного вигорання були здійснені шляхом створення спецкурсів з педагогічної психогігієни у Київському міжрегіональному інституті удосконалення вчителів імені Бориса Грінченка у 1991–1999 роках [55]. Але на етапі професійного удосконалення, коли у людини вже сформувався певний стиль і спосіб життя, ламати усталені стереотипи поведінки, на наш погляд, досить-таки пізно. І тому ми цілком погоджуємося з думкою Б. Т. Долинського про те, що формування свідомого ставлення до свого професійного здоров'я повинно розпочинатись під час навчання майбутніх учителів [148], і навіть на допрофесійному етапі. Пошуку шляхів створення необхідних умов для усвідомлення студентами значущості професійного здоров'я, розробці механізмів формування у них здоров'язбережувальних вмінь та навичок і присвячено наше дослідження.

В. І. Бобрицька виділяє чотири основні напрями психолого-педагогічних досліджень, які охоплюють питання здоров'язбереження у шкільній освіті. Перший з них пов'язаний зі збереженням здоров'я дітей шкільного віку і психолого-педагогічними аспектами профілактичної роботи [41, с. 158]. Другий – «із залученням педагогів до створення і реалізації освітніх програм формування здорового способу життя» [41, с. 159]. Третій – зі здоров'язбереженням студентів педагогічних закладів вищої освіти, але він, як зазначає сама авторка, відокремлений від двох попередніх. І лише четвертий напрямок, враховуючи специфіку вчительської професії і пов'язані з нею ризики для здоров'я педагога, «не тільки відкриває можливості для залучення творчого потенціалу науковців і практиків до пошуку ефективних підходів до розв'язання... проблем, пов'язаних із здоров'ям учителя, але є своєрідним важелем у віднайденні способів вирішення тих питань, що порушуються трьома вищеназваними напрямками» [41, с. 159].

На недостатність розробленості проблеми здоров'язбереження вчителя у сучасній педагогічній освіті вказують також іноземні автори

(J. Chmielewska, 2000, C. Munn, 2013, K. A. Marko, 2015) [590; 640, с. 7; 646].

На думку А. А. Печеркіної, ефективність педагогічної діяльності багато у чому залежить не тільки від того, як вчитель вміє координувати свої дії, вчинки, висловлювання та емоції, але й від стану фізичного, психічного і соціального благополуччя [422].

Таким чином, наявна багатоаспектність розгляду здоров'я вчителя у сучасній психолого-педагогічній та медичній літературі є недостатньою з точки зору цілісного систематизованого уявлення про його індивідуальне здоров'язбереження у компетентнісному вимірі.

1.4. Умови формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі

Посилення інтеграційних процесів в Україні у зв'язку із входом нашої держави до Європейської спільноти зумовлює необхідність спеціального розгляду цілої низки теоретичних питань, зокрема, питань реформування і розвитку освіти. Ця обставина визначає удосконалення і зміну орієнтації системи державних ціннісних установок, спрямованих на розвиток особистісних і професійних якостей педагогічних працівників.

В ієрархії чинників активної життєдіяльності, творчого потенціалу та самореалізації у сфері життєвих та фахових інтересів пріоритетними вважається збереження і зміцнення здоров'я вчителя [272]. Цим питанням присвячено праці як провідних вітчизняних (М. Ю. Антомонов, Ю. Д. Бойчук, Н. Є. Водоп'янова, Г. Л. Воскобойнікова, М. В. Гриньова, П. Б. Джуринський, Б. Т. Долинський, І. В. Іваній, І. О. Калиниченко, Л. О. Ковальчук, О. Я. Кучерук, Г. О. Латіна, Т. М. Майтак, Г. М. Мешко, О. І. Мешко, М. О. Носко, В. Г. Омеляненко, Н. М. Поліщук, З. Л. Станковських, О. С. Старченкова, В. М. Федорець, Т. Г. Шаповалова), так і зарубіжних вчених (О. А. Анісімова, Л. М. Мітіна, А. О. Печеркіна, М. Г. Синякова, J. Chmielewska, M. Demel, J. Nowocień, J. Bauer, T. Unterbrink, A. Hack, J. Beckley, S. Guglielmi, K. Tatrow та ін.). Деякі з

аспектів формування і збереження професійного здоров'я майбутніх учителів під час їх навчання у педагогічних закладах вищої освіти розглянуто автором у попередніх роботах [168].

Освітні реформи відбуваються у кожній країні. Від того, наскільки ефективною буде створена освітня система, наскільки буде вирішеним питання кореляції між підготовкою педагогічних працівників та реаліями оновлення вимог до їх компетентності, залежить якість освіти і розвиток суспільства [490].

Як показують наші багаторічні спостереження і бесіди зі студентами та вчителями шкіл, основними причинами погіршення стану здоров'я, а також раннього професійного і навіть допрофесійного вигорання вчителів і студентів педагогічних спеціальностей у нашій країні є [168]:

1. *Недостатня і неякісна первинна профорієнтація.* Первинна профорієнтація у закладах загальної середньої освіти часто обмежується стандартною інформацією про ЗВО регіону, переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка, списком предметів, за якими нараховуються рейтингові бали. При цьому учні не отримують достатньої інформації про зміст та характер професії, яку вони обирають, про вимоги, які пред'являються до особистості даного фаху. Іноді вибору професії сприяє наслідування значущої для молодोї людини особи, тобто профорієнтація відбувається «за компанію», «щоб не було нудно», «щоб було веселіше», або рекомендації батьків «щоб був диплом про вищу освіту».

Певним чином сприяє профорієнтаційній роботі проведення днів відкритих дверей у ЗВО, але відвідують їх, як правило, лише майбутні абітурієнти, які проживають у тому ж населеному пункті.

Не можна заперечувати, що педагогічні ЗВО не здійснюють навіть елементарного професійно орієнтованого відбору, спираючись при наборі абітурієнтів тільки на сумарні рейтингові бали Зовнішнього незалежного оцінювання з профільних дисциплін відповідно до спеціалізації. При цьому перевага віддається кращому хіміку, математику, спортсмену, перекладачу,

істориків тощо, а абітурієнти з вираженими педагогічними здібностями часто залишаються поза увагою. І це незважаючи на те, що однією з провідних соціально-педагогічних умов розвитку неперервної педагогічної освіти є «вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки педагогічних кадрів на основі тристоронніх договорів» [100]. Тому в більшості випадків стійкого професійного інтересу, який є основою створення внутрішньої мотивації до оволодіння професією, у майбутніх абітурієнтів не формується. Як наслідок – приблизно 70 % першокурсників в українських педагогічних ЗВО не уявляють себе у професії вчителя, а орієнтовані на профільну спеціальність (біолог, хімік, спортсмен тощо). Серед випускників лише від 5 до 10 % готові до роботи у школі. Академік НАПН України В. І. Бондар відмічає, що на педагогічні спеціальності вступає лише 58 % абітурієнтів з достатньо високим рівнем професійної спрямованості. З них тільки 29–32 % спрямовані на учительську професію. У решти 42 % вибір професії продиктований іншими обставинами: наявністю додаткових до основної кваліфікації спеціальностей та спеціалізацій, з яких немає вступних випробувань; гарантією вступу якщо не на бюджетну, то на контрактну форму навчання; перспективою працевлаштування не у школі, а у ЗВО чи на виробництві, в установах; можливістю обійти або відстрочити службу у збройних силах тощо [58, с. 5–6]. Як показують дослідження фахівців різних освітніх галузей, серед вступників до українських педагогічних ЗВО 10–18 % становлять абітурієнти з невизначеними професійними інтересами, які впродовж усього періоду навчання переходять з однієї спеціальності на іншу у межах факультету, свого або інших ЗВО [58; 376]. Це супроводжується процесами особистісної дезадаптації, виникненням тривалого психологічного напруження, підвищенням уразливості до стресогенних факторів, і, як наслідок, виникненням соматичних розладів.

2. *Низька суспільна оцінка професії вчителя.* Якщо ще у XX столітті вчитель вважався еталоном культури, вихованості, моральності, то сучасне

ставлення до педагога набуває вкрай неповажних форм та виявів. Це проявляється не тільки у низькій оплаті праці вчителя при значних фізичних і психічних навантаженнях, у той час, коли серед пріоритетних завдань розвитку неперервної педагогічної освіти, визначених у Галузевій концепції неперервної педагогічної освіти, провідним є «забезпечення соціальної підтримки суб'єктів педагогічної освіти, підвищення соціального престижу педагогічної праці» [100]. І хоча деякі кроки у цьому напрямі розроблено на законодавчому рівні, практична реалізація і вирішення цього завдання ще й досі утруднені [168].

Необхідно зауважити, що батьки вимагають для своїх дітей вчителя-фахівця – компетентного, креативного, ерудованого, майстерного, відповідального – лідера освітніх змін, друга для учнів, готового працювати на засадах педагогіки партнерства і дитиноцентризму [389]. Діти насамперед вказують, що вчитель має їх розуміти, ставитись до кожного учня неупереджено та справедливо, без проявів будь-якої дискримінації [389, с. 16–18]. Р. Алієв та Н. Каже підтверджують, що «до вчителя пред'являються високі вимоги, які знаходяться у протиріччі з його низьким соціальним статусом» [5, с. 219].

Натомість у вчителів внаслідок як об'єктивних (відсутність методичних матеріалів, технічних засобів навчання, перевантаженість «паперовою» роботою, незадовільні умови праці), так і суб'єктивних (хронічна втома, низька фізична активність, висока захворюваність, невміння керувати своїм психічним станом, матеріальна незадоволеність, конфлікти з керівництвом) чинників практично відсутні стимули до активної творчості і самовдосконалення. Водночас в освітньому середовищі непоодинокими є явища зневаги і булінгу стосовно вчителів як з боку учнів, так і їхніх батьків [597], що також є причиною зниження продуктивності, погіршення емоційного стану, появи проявів депресії тощо.

3. Неотримання майбутніми вчителями елементарних навичок збереження індивідуального, зокрема, професійного здоров'я у процесі

навчання. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів такі навички, як, наприклад, планування робочого часу, швидкочитання, швидкої обробки і структуризації інформації, саморегуляції, зняття больових синдромів, профілактики порушень опорно-рухового та голосового апарату, слуху, профілактики втоми, психоемоційного розвантаження тощо цілеспрямовано не формуються або формуються опосередковано самим студентом в неформальній чи інформальній освіті. Внаслідок цього виникають стресові стани і функціональні захворювання, викликані дефіцитом часу, інформаційним перевантаженням, нервовими напруженнями, невдоволеністю собою і результатами власної діяльності, больовими відчуттями, роздратованістю і т. ін. Водночас наявність численних наукових розробок з формування здорового способу життя студентів [40; 46; 53; 57; 59; 94; 96; 118; 148; 156; 271; 276; 352; 373; 395; 406; 468; 503; 514; 529; 536; 568; 643 та ін.], які начебто повинні сприяти збереженню і зміцненню здоров'я студентської молоді, не вирішує цю проблему або залежить від ентузіазму й умотивованості того, хто їх використовує у процесі професійної підготовки майбутніх учителів [168].

4. *Недостатня увага педагогічного колективу ЗВО до створення здоров'язбережувального освітнього середовища.* Лише невелика частина викладачів закладів вищої освіти слідкує за дотриманням елементарних санітарно-гігієнічних вимог в аудиторіях (провітрювання, вологе прибирання тощо). Більш того, навіть при розроблених методичних рекомендаціях щодо збереження здоров'я студентів в освітньому процесі [60; 121; 148; 468; 235 та ін.], на практиці їх застосовують одиниці. Це виробляє у майбутніх вчителів стереотип поведінки, яка не сприяє збереженню та зміцненню їх здоров'я. Відсутність на заняттях динамічних пауз, елементів фізичного та психоемоційного розвантаження пригнічує рухову активність і закріплює у студента схильність до пасивного відпочинку замість активного. Тривала гіподинамія, пов'язана з освітнім процесом, провокує розвиток такого явища, як нечутливість до потреб, станів, запитів власного організму внаслідок

пригнічення пропріорецепторів і невміння відстежувати свої тілесні відчуття. Такі ж аспекти нездорового освітнього середовища автоматично створюються самим майбутнім фахівцем на його робочому місці. Натомість згідно із законом України «Про освіту» вчитель зобов'язаний «сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я» [242].

Вказані причини частково підтверджують дані авторів [148; 410] про те, що основи професійного здоров'я закладаються у майбутніх учителів під час навчання у ЗВО.

Авторські педагогічні спостереження показують, що, аналізуючи вимоги до особистості педагога, зокрема, фахівця з основ здоров'я, фізичного виховання (під час вивчення дисциплін валеологічного спрямування) студенти наголошують, що вчитель сам повинен бути взірцем здоров'я і здорового способу життя. У той же час відповіді на запитання про те, які саме уміння і навички повинен мати вчитель для збереження свого здоров'я, зводяться лише до фізичної активності, відсутності шкідливих звичок, правильного харчування і дотримання правил гігієни [168].

На жаль, з усіх проаналізованих нами програм і посібників з дисциплін «Введення до спеціальності», «Вступ до спеціальності», розроблених для педагогічних ЗВО, серед вимог до професії вчителя зустрічаються лише поодинокі вимоги до збереження та зміцнення його здоров'я [354; 355; 356; 420]. Тому студенти – майбутні учителі – під час вивчення подібних курсів здебільшого знову ж таки орієнтуються на профільні і педагогічні вміння і навички, не набуваючи здоров'язбережувальних.

Реалії післядипломної педагогічної освіти також недостатньо спрямовані на формування навичок збереження і зміцнення здоров'я педагогічних працівників, що обумовлено у першу чергу великою формальністю проходження підвищення професійно-педагогічної кваліфікації з орієнтацією на знаннєву складову без урахування реальних потреб учителів. Саме тому часто вчителі, відчуваючи зниження рівня

здоров'я або маючи відхилення у стані здоров'я, звертаються за порадами з індивідуального валеогенезу та добору засобів збереження і відновлення здоров'я до зовнішніх, і, на жаль, не завжди кваліфікованих фахівців, які працюють у сфері надання комерційних послуг, таких, як корекція ваги, організація правильного харчування, застосування біологічно активних добавок, зміцнення імунітету, омолодження, очищення організму тощо. Це обумовлено, з одного боку, низькою культурою здоров'я і недостатнім розвитком критичного мислення у відборі, сприйнятті і використанні інформації, а з іншого – домінуванням рекламних промоцій над науково обґрунтованими методиками і технологіями, які не набувають достатнього розповсюдження і впровадження у практику.

У практиці роботи закладів загальної середньої освіти відсутня практика системного моніторингу стану здоров'я вчителів і профілактики його порушень. Варто зауважити, що системного відстеження потребують не тільки показники фізичного здоров'я, які, як правило, перевіряються під час медичного огляду. Важливою є діагностика психоемоційного стану, рівня професійного вигорання, можливо – проявів дистимії чи депресії. Поодинокі педагогічні колективи самостійно організовують профілактичні заходи (тренінги, воркшопи, зустрічі з фахівцями тощо) для покращення емоційної атмосфери у колективі чи отримання нових знань. Натомість вчителі, як правило, не мають навичок самодіагностики, а фахівців, які б опікувалися здоров'ям педагогів, а також могли б надавати якісні консультації і слушні поради, у школі не передбачено.

З огляду на здійснений вище аналіз умов формування індивідуального здоров'язбереження вчителів в реаліях сучасної освіти, можна підсумувати, що на державному, місцевому і локальному рівнях існує необхідність розробки, впровадження і здійснення системних заходів, спрямованих на:

- ✓ організацію якісного професійного відбору потенційних абітурієнтів на педагогічні спеціальності;
- ✓ передбачення системних заходів з вторинної профорієнтації у

змісті професійної підготовки майбутніх учителів;

- ✓ підвищення престижності педагогічної праці;
- ✓ забезпечення якісної валеологічної підготовки сучасного вчителя, зокрема, розвитку м'яких життєвих навичок;
- ✓ створення та розвиток здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах вищої педагогічної освіти як основи для набуття майбутніми учителями навичок індивідуального здоров'язбереження;
- ✓ перегляд освітніх програм закладів післядипломної педагогічної освіти із внесенням вимог з індивідуального здоров'язбереження до програмних результатів навчання вчителів усіх спеціальностей;
- ✓ розробка, розвиток і пропагування конкурентоздатних програм неформальної освіти для вчителів, орієнтованих на набуття вчителями-практиками навичок індивідуального здоров'язбереження, профілактики професійного вигорання, діагностики стану здоров'я тощо.

1.5. Кращі соціальні практики збереження здоров'я вчителів у різних країнах світу

У переліку загальнолюдських цінностей, які визначають добробут країни та її соціально-економічну політику, невід'ємною складовою є здоров'я. Велика увага приділяється аналізу стану здоров'я окремих категорій населення, факторам, що впливають на здоров'я, і, насамперед, соціальним. Професійна діяльність є важливою складовою життя людини, яка вважається здоровою, коли у неї гармонійно розвиваються потенційні фізичні та творчі сили, що роблять її зрілим, працездатним й активним членом суспільства [422]. Педагогічні працівники тут не є виключенням.

Однак, незважаючи на численні наукові досягнення, у даному питанні залишається чимало недосліджених аспектів. Наявні розробки більше стосуються психологічних напрямів профілактики професійного вигорання вчителів та розвитку його здоров'язбережувальної компетентності. У той же час не приділяється достатньої уваги питанню формування індивідуального

здоров'язбереження вчителя в компетентнісному ракурсі і у взаємозв'язку з системою соціально-економічних чинників суспільства. Тому вважаємо доцільним розглянути передусім соціальні чинники формування індивідуального здоров'язбереження вчителя в контексті його професійного розвитку, компетентнісного становлення й удосконалення, а також соціальної політики деяких країн щодо цієї професії як найбільш життєво важливої та перспективної.

Здоровий спосіб життя людини будь-якого суспільства та будь-якої країни базується на кількох основних принципах, одним з яких є принцип партнерства. Передумови і перспективи доброго здоров'я не можна забезпечити тільки зусиллями спеціалізованих структур. Формування здорового способу життя потребує скоординованої діяльності всіх зацікавлених сторін: урядів, секторів охорони здоров'я та інших суспільних, економічних секторів, недержавних організацій, місцевої влади, промисловості та засобів масової комунікації. До цього процесу залучаються також люди з усіх сфер життя – окремі індивіди, родини, громади тощо [344, с. 114].

Фахівці, які опікуються проблемами формування здорового способу життя, наголошують на тому, щоб ця робота виконувалась в усіх складових соціального оточення (закладах навчання, помешканнях, на місці праці, відпочинку, при проведенні громадських заходів) в усіх можливих інституціях (освітніх, професійних, комерційних, благодійних, добровільних), різних форм власності (державної та недержавної) і підпорядкованості [344, с. 114].

Компаративний аналіз соціальних аспектів формування індивідуального здоров'язбереження вчителя в освітніх системах України, Польщі, Великої Британії та деяких інших держав (Фінляндії, Іспанії, Норвегії, США, Канади, Естонії, Австралії, Німеччини, Словачії, Чилі, Японії тощо) дозволив вивчити соціальні аспекти освітньої політики різних держав як основи для формування індивідуального здоров'язбереження вчителів;

проаналізувати і порівняти наявні дані про стан здоров'я вчителів у різних країнах; а також визначити необхідні шляхи удосконалення соціальної політики для збереження здоров'я вчителів в Україні.

Професія вчителя тісно й багатобічно пов'язана із суспільством. Бути вчителем, за висловом Л. П. Пуховської, означає «бути готовим до активної участі й впливу на розвиток суспільства. Учитель впливає на ціннісні орієнтації учнів і на запровадження демократичних принципів у шкільну практику» [471, с. 15]. Учитель є ключовою фігурою освітнього процесу, носієм знань, зразком поведінки, здорового способу життя та адекватного ставлення до здоров'я. Професійне здоров'я вчителя визначається стабільністю результатів його праці, і зберігає високий рівень його професіоналізму [422]. Водночас учитель є провідником між суспільством та учнями, тобто тією людиною, яка моделює з ними життєві ситуації в освітньому процесі і демонструє їм різні шляхи соціальної адаптації.

Соціальна ситуація з існуванням професії вчителя в Україні дуже влучно описана академіком В. Г. Кременем: «На сьогодні, надто в кризових умовах нашої країни, справа навчання та виховання перетворилася на просту роботу, соціальний престиж якої досяг мінімальних значень, а обтяжливість, навпаки, зросла пропорційно всім негараздам суспільного життя. Образно кажучи, педагоги (не науковці, а реальні діячі-освітяни) перетворилися на майже зниклий соціальний тип, залишивши по собі численну когорту «працівників сфери освіти». Зазначимо, що до останніх вже сама освітня система перестала висувати якісь особливі фахові вимоги, відмінні від простих кваліфікаційних якостей, подібних до вмінь працівника у будь-якій іншій сфері. Вчитель остаточно перетворився на простого найманого працівника. І в цьому, зрештою, ніхто сьогодні не схильний бачити якоїсь гострої проблеми» [495, с. 231]. Спробуємо розібратись, чи існує подібна тенденція в інших країнах, і чи є вона закономірною на тлі змінних інтеграційних процесів в суспільстві.

Як показує здійснений аналіз спеціальних та документальних джерел

[471; 490; 590; 601; 621; 684; 698], освітні системи європейських країн встановлюють своєрідні двосторонні відносини з вчителем: з одного боку, вимагають якісної освіти і відповідальності перед суспільством і державою, а з іншого – усіяко стимулюють професійний розвиток і кар'єрне зростання вчителя, надаючи йому певних соціальних гарантій та заохочень.

У Великій Британії поряд зі стандартизацією та уніфікацією змісту підготовки педагогічних кадрів існує особлива процедура відбору абітурієнтів до педагогічних ЗВО – це попередній відбір у формі співбесіди для оцінки їхньої здатності до професії вчителя. Ще до початку занять першокурсники впродовж двох тижнів знайомляться з майбутньою професією під час практики [490, с. 151]. Після закінчення терміну навчання вчителі у Великій Британії та Польщі проходять обов'язковий рік стажування (інтернатури) – «входження у професію» (*Statutory Induction Period*), у разі успішного завершення якого отримують статус кваліфікованого (контрактного – для Польщі) вчителя і стають повноцінними членами шкільного колективу. Саме тому кількість випускників педагогічних спеціальностей, які залишаються у професії, у Великій Британії дуже висока [490]. Педагогічна освіта Фінляндії організована таким чином, щоб забезпечити підготовку «вчителя, який усвідомлює сутність і значення своєї педагогічної діяльності» [471, с. 15]. Дійсно, у цій країні у школах підготовки вчителів навчаються лише найкращі та найяскравіші. Вчительська професія вважається однією з найбільш шанованих у Фінляндії і, що не дивно, однією з найбільш конкурентоспроможних з точки зору вступу, оскільки добре компенсується відносно рівнів оплати праці [602].

Професійний розвиток педагогів у Великій Британії активно підтримується державою і відповідає різним етапам кар'єри. Кожен вчитель зобов'язаний проходити підвищення кваліфікації протягом 18 днів (30 годин) щорічно, маючи самостійний вибір із широкого переліку діяльності. Якщо результативність вчителя суттєво знижується, адміністрація школи може наполягти на конкретній формі підвищення його кваліфікації [490]. У Польщі

підвищення кваліфікації вчителів також є безперервним процесом, аж до виходу на пенсію [136]. В Україні підвищення кваліфікації вчителів здійснюється один раз на 5 років [242], але часто дуже формалізовано, оскільки підготовка здебільшого є теоретичною і відірваною від реальної практики. У 2017 році законом України «Про освіту» запроваджено процедуру сертифікації педагогічних працівників на добровільних засадах, з доплатою за успішне проходження сертифікації [242].

Питання оплати праці вчителів завжди є актуальним. Так, у Польщі згідно зі Статутом вчителя заробітна плата має декілька градацій: основна; різноманітні дошки (стаж – 1 % за кожен рік роботи, починаючи з 4-го, але не більше 20 %; мотивація, функції і умови роботи); за понаднормову роботу і заміну годин; премії та інші пільги [621]. У Великій Британії заробітна плата вчителя вважається досить скромною, але існують винагороди для окремих вчителів «за якість», а також відкриті форми заохочення кращих вчителів – посади «передового вчителя», перебуваючи на яких педагоги займаються підтримкою молодих колег [490]. Підвищення статусу педагогічної професії в Сполучених Штатах також вважається імперативом, і підвищення оплати праці вчителів є важливим кроком у цьому напрямі [602]. У Японії учитель за умови підвищення своєї кваліфікації за власною ініціативою одержує надбавку до 10 % заробітної плати [37, с. 152]. В Україні питання матеріального стимулювання праці вчителя наразі стосується тільки надбавки за вислугу років (понад 3 роки – 10 %, понад 10 років – 20 %, понад 20 років – 30 %). У законі України «Про освіту» закладено норму про підвищення місця вчителя у єдиній тарифній сітці. Учителі, які пройдуть добровільну незалежну сертифікацію, з 1.01.2019 р. повинні отримувати надбавку 20 % до посадового окладу [389, с. 16; 242, стаття 61].

Здійснення контролю та підтримання стану здоров'я вчителів у Великій Британії відбувається у формі медичного та пенсійного страхування. Також впроваджено програму зі зменшення робочого навантаження вчителів –

доцільного робочого / життєвого балансу (адже навчальне навантаження для вчителів встановлено на рівні 1265 аудиторних годин на рік, в середньому 48 годин на тиждень). Для порівняння: педагогічні працівники в Україні щорічно проходять флюорографічне обстеження, а в окремих випадках – медичний огляд, і за ними зберігається попередній середній заробіток у разі захворювання до відновлення працездатності або встановлення інвалідності [242]. Польський досвід з цієї точки зору, на наш погляд, є більш цікавим. Окрім того, що право на отримання медичної страховки має не тільки сам вчитель, а й і члени його сім'ї, у Статуті вчителя [621] закладено оплачувану «відпустку за станом здоров'я» – для рекуперації – відновлення сил (від лат. *recuperatio* – зворотнє отримання). Вона надається вчителям, які мають стаж роботи 7 років, за медичними показниками або за власним бажанням на термін до одного року. Впродовж усього терміну роботи вчителя така відпустка може надаватись тричі, але кожна наступна відпустка повинна бути не раніше, ніж через один рік після закінчення попередньої. Таким чином підкреслюється особливе становище вчительської професії відповідно до потреб і очікувань. Звичайна щорічна відпустка учителів в Польщі триває вісім тижнів, як і в Україні, у Великій Британії – від 37 до 49 днів, в залежності від статусу. До речі, Національний День Освіти в Польщі – 14 жовтня – є вихідним днем для усіх працівників освіти. Законом України «Про освіту» (2017) передбачено лише «творчу відпустку строком до одного року не більше одного разу на 10 років із зарахуванням до стажу роботи» [242]. Фінляндія та Японія впроваджують дещо радикальніші механізми соціальної підтримки вчителів. У Фінляндії через двадцять років педагогічної роботи, а в Японії – через п'ятнадцять безкоштовно перенавчають учителів, допомагаючи їм одержати нову спеціальність, тому що ефективність учителів у певному віці, незважаючи на великий досвід, помітно знижується. Частина з них залишається у системі освіти, отримуючи іншу роботу (наставника, педагога додаткової освіти, репетитора, куратора), частина переходить в інші гуманітарні сфери [37, с. 152].

Як же впливають розглянуті соціальні аспекти на здоров'я вчителів та формування їхнього індивідуального здоров'язбереження?

Як засвідчують аналітики, не усі соціальні практики іноземних держав можна назвати дієвими з точки зору збереження індивідуального здоров'я вчителя. Наприклад, учителі Великої Британії відрізняються проявами психічної неврівноваженості внаслідок навчального перевантаження [698]. Щоб зрозуміти цей феномен, варто звернутися до більш глибокого аналізу та пошуку кращих позитивних практик.

У своїх дослідженнях J. Chmielewska ретельно описує зв'язок здоров'я вчителів у Польщі з особливостями їх професійного розвитку [590]. Самооцінка вчителів свідчить, що найбільш розповсюдженими джерелами доброго самопочуття, відкритості у стосунках, активності у спілкуванні є соціальне визнання, творчість, ініціатива [590, с. 196–197]. Навпаки, погане самопочуття знижує якість праці, особливо міжособистісні контакти, підвищує конфліктність. Екстерналізація негативних почуттів (відхід людини від реального Я і покладання відповідальності за власні труднощі на зовнішні фактори та обставини життя) негативно позначається на фізичному здоров'ї [197; 590, с. 197]. Автором також прослідковується взаємозалежність самопочуття вчителя та можливості його професійного розвитку. Аналогічні закономірності спостерігаємо в роботах вітчизняних [324; 361], латвійських [5] та російських [422] науковців. Зокрема, Р. Алієв та Н. Каже відмічають, що «у поєднанні з інтенсивністю праці, яка зростає, і необхідністю засвоювати нові сучасні освітні технології почуття провини вчителя, пов'язане з неможливістю бути завжди на висоті, стає таким, що переважає. Ця неможливість постійно посідати найвищі щаблі в основному пригнічує саме найкращих і найбільш обізнаних вчителів» [5, с. 105]. Г. М. Мешко та О. І. Мешко відзначають, що вчителі мають дуже високий ризик психічних і соматичних реакцій на стресогенні ситуації в роботі, які водночас супроводжуються комунікативними перевантаженнями, великим емоційним напруженням, появою певних професійних деформацій, соціальною

незахищеністю і низьким статусом професії у масовому сприйманні. Це обумовлює низький рівень фізичного і психічного здоров'я [197; 361]. У роботах Г. О. Латіної, М. Ю. Антомонова, І. О. Калиниченко розглядаються аналогічні першопричини зниження рівня здоров'я педагогів та досліджується професійне вигоряння вчителя як форма професійної деформації, що руйнує професійну діяльність і спричиняє виникнення психосоматичних захворювань [324].

Але у дослідженнях стану здоров'я вчителів у різних країнах спостерігаємо й істотні відмінності. Наприклад, Г. О. Латіна, М. Ю. Антомонов, І. О. Калиниченко дійшли висновку, що кваліфікаційний рівень чи педагогічна категорія вчителів в Україні визначає рівень професійного вигоряння. У вчителів вищої категорії переважає високий рівень вигоряння, педагоги першої категорії мають середній рівень, другої категорії – низький [324]. У той же час J. Chmielewska підкреслює, що професійний статус вчителя у Польщі позитивно корелює зі станом його здоров'я: вчителі з більш високою категорією або посадою, і ті, що здійснюють подальшу освіту, професійно розвиваються й удосконалюються, мають визнання батьків та учнів – у більшості випадків відчують соціальне задоволення і кращий стан здоров'я [590, с. 197]. Порівняння даних щодо самооцінки стану здоров'я вчителів в Україні та Польщі (табл. 1.1) свідчить про те, що освітня політика останньої, спрямована на професійний розвиток вчителя і розвиток соціальних гарантій, забезпечує досить ефективні можливості для збереження і зміцнення його здоров'я, і формування компетентності індивідуального здоров'язбереження [197].

Таблиця 1.1

**Порівняння даних самооцінки стану здоров'я вчителів
в Україні (за даними Г. М. Мешко та О. І. Мешко, [361])**

та Польщі (за даними J. Chmielewska [590]), у % від кількості опитаних

Рівень здоров'я вчителів	Добре	В межах норми	Нижче норми
В Україні	7,6	15,1	77,3
У Польщі	31	59	10

Іспанські дослідники M. R. Quiles, J. A. Moreno-Murcia, J. A. V. Lacárcel (2015) також пов'язують незадоволення від роботи і збільшення рівня професійного вигорання вчителів з низькою соціальною підтримкою; покращення цих показників – із розвитком їх самоефективності, тобто підтримкою хороших відносин між батьками, учнями та колегами, а також із професійним самовизначенням та створенням позитивної професійної орієнтації і мотивації, що характеризується ентузіазмом, цілеспрямованістю, інтенсивністю, концентрацією на навчанні, відчуттям життєвого та емоційного благополуччя [657, с. 72]. Автори наголошують на необхідності адаптації людських ресурсів на робочому місці, здійсненні систематичного підвищення кваліфікації і вироблення у вчителів навичок індивідуального здоров'язбереження для уникнення шкідливої дії стресових чинників професійної діяльності [657, с. 73].

Науковці з Норвегії [679; 680] та США [612; 654] демонструють у своїх дослідженнях взаємозв'язки самоідентичності, самоефективності вчителів, їх задоволення від роботи з рівнем прояву синдрому професійного вигорання та навіть з мотивацією до залишення вчительської професії. Наголошується, що студенти і особливо молоді вчителі, які мають поверхневі та ідеалістичні уявлення про свою професію, демонструють найбільш високий рівень емоційного вигорання і частіше залишають професію. У структурі професійної ідентичності виділяються такі чинники, як цінності, ефективність роботи, відданість професії (в іншому варіанті – цілеспрямованість), емоції, знання та переконання, а також мікрополітика у закладі освіти. Вказується на необхідність розробки освітніх засобів для покращення психолого-педагогічного супроводу вчителів з метою запобігання їх «випадінню з професії». Водночас канадські дослідники [631] пропонують ввести до змісту професійної підготовки майбутніх та професійного супроводу вчителів-практиків психологічні, соціальні та валеологічні засоби і технології, які б навчили виживанню у професійних умовах освітнього закладу. Актуалізується думка про такий ефективний засіб

становлення молодого вчителя, як наставництво більш досвідченими вчителями.

Естонські [692] й австралійські [686] автори також тримають у полі зору своїх наукових пошуків проблему професійної самоідентичності особистості вчителя та розвитку його самооцінки як засобу для досягнення професійного успіху. Їх дослідження демонструє необхідність укріплення зв'язків між закладами вищої освіти, які готують майбутніх учителів, з вчительською спільнотою. При цьому підкреслюється перспективність розробки соціальних аспектів навчання у підготовці вчителя [197].

Автори з Німеччини [663] та Словачії [678], навпаки, вбачають зв'язок між професійним розвитком вчителя упродовж усієї кар'єри від навчання в університеті і до виходу на пенсію та підвищенням професійного рівня шляхом використання формальних і неформальних можливостей навчання. Цікавим з точки зору масштабності охоплення в часі та ґрунтовності аналізу понад 111 наукових джерел є дослідження чинників, що сприяють професійному розвитку, проведене В. Avalos із Чилі [580]. Основними чинниками, які, як виявлено В. Avalos, істотно впливають на професійний розвиток вчителів, вважаються цілеспрямоване навчання і правильно організована професійна підготовка, підтримка на робочому місці та співробітництво.

Таким чином, враховуючи вивчені освітні тенденції, соціальний запит, виявлені протиріччя і наявну методологічну базу, які актуалізують наукову проблему розробки, теоретичного і методичного обґрунтування й експериментальної перевірки педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти, маємо можливість конкретизувати концепцію та загальну гіпотезу дослідження, що дозволить спланувати подальші етапи експериментальної роботи.

Концепція дослідження як узагальнений конструктивний принцип певної визначеної діяльності, а також система поглядів і трактування

основоположних ідей, які визначають стратегію дій та світогляд, реалізується через три концепти – предметні моделі інноваційних ідей для демонстрації громадській і науковій спільноті: методологічний, теоретичний і технологічний.

Методологічний концепт полягає в інтеграції загальнонаукових та конкретно-наукових методологічних підходів до вирішення проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Такими підходами є: компетентнісний, системний (причинно-системний), діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний, андрагогічний, аксіологічний, акмеологічний, у перспективі – психосоматичний тощо.

Теоретичний концепт спирається на філософські, універсально-системні, психолого-педагогічні, медико-біологічні, валеологічні, екологічні, гігієнічні категорії і поняття; визначає сутність компетентності індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя; розкриває основні детермінанти і принципи процесу її формування, що забезпечує успішність створення здоров'язбережувального середовища в сучасному закладі освіти.

Технологічний концепт визначає організаційно-педагогічні умови реалізації процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів та вчителів-практиків шляхом розробки і впровадження педагогічних, валеологічних та психолого-педагогічних здоров'язбережувальних технологій, трансдисциплінарних курсів, системи валеопедагогічного супроводу.

Загальна гіпотеза дослідження полягає у тому, що завдяки визначенню науково обґрунтованих теоретичних засад сутності, змісту, структури компетентності індивідуального здоров'язбереження, її місця у системі освітніх компетентностей, а також створенню і реалізації необхідних організаційно-педагогічних умов, спрямованих на її формування, через розробку і впровадження педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку, набуття учителями даної компетентності

дозволить їм не тільки усвідомлено зберігати і зміцнювати індивідуальне здоров'я, але й уникати передчасного емоційного вигорання, долати професійний стрес, що сприятиме їх професійній соціалізації і ресоціалізації упродовж життя. Прогнозованим наслідком є повноцінна реалізація вчителем його здоров'язбережувальної компетентності шляхом створення здоров'язбережувального освітнього середовища для усіх учасників освітнього процесу.

Загальна гіпотеза дослідження конкретизується у низці часткових гіпотез, а саме:

- формування і розвиток компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів повинні здійснюватись системно, з органічним поєднанням в освітньому процесі навчальної, виховної, творчої і практично-педагогічної діяльності, валеопедагогічного супроводу, з перенесенням практичного досвіду здоров'язбереження на повсякденне життя;

- формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів має здійснюватись шляхом впровадження в освітній процес здоров'язбережувальних технологій, активних та інтерактивних технологій навчання, здоров'язбережувальних виховних технологій з метою забезпечення їх стійкої профорієнтаційної мотивації з огляду на розуміння чинників ризику професії і набуття навичок для їх уникнення;

- формування і розвиток компетентності індивідуального здоров'язбереження у вчителів-практиків мають здійснюватись цілеспрямовано і комплексно з урахуванням особливостей навчання дорослих, вихідного досвіду індивідуального здоров'язбереження, діагностичних показників стану здоров'я, зони професійного комфорту і рівня професійного вигорання.

Висновки до розділу 1

1. Проведений аналіз теоретичних, методичних та соціальних аспектів проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження

сучасного вчителя у системі неперервної педагогічної освіти у світлі вимог європейського освітнього простору до підготовки учителів показав, що:

а) Сучасний європейський освітній простір в цілому і нова українська школа зокрема висувають підвищені вимоги до вчителя як провідника суспільних змін та освіти в інтересах сталого розвитку.

Найважливішими із них є:

- адаптивність і відкритість до суспільних трансформацій та особливостей нових поколінь учнів;
- високий професіоналізм і конкурентоспроможність, складовими яких є міждисциплінарне мислення і широкий спектр компетенцій;
- інноваційність і здатність до навчання протягом життя;
- професійне та міжгалузеве співробітництво, соціальне партнерство, встановлення та підтримання численних соціальних зв'язків;
- здатність до організації розвивального та здоров'язберезувального освітнього простору.

Зважаючи на такі посилені вимоги, професія вчителя на сьогоднішній день залишається однією із найбільш фізично виснажливих і стресогенних, яка спричиняє значне алостатичне навантаження на організм, що призводить до його передчасного зношування, раннього старіння, виникнення синдрому професійного вигорання та захворювань різних органів і систем. Усе це несприятливо позначається на освітньому процесі та, відповідно, на здоров'ї тих, хто навчається.

б) Професійна підготовка сучасного вчителя також набуває освітніх перетворень і спрямовується на:

- відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства;
- інтернаціоналізацію як поєднання національних надбань та європейських традицій забезпечення професійного розвитку педагогів);
- неперервність професійної педагогічної освіти впродовж життя;
- якісну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для сфери освіти;

- забезпечення соціального партнерства;
- виховну модернізацію у системі педагогічної освіти;
- посилення ролі неформальної освіти у професійному розвитку вчителів.

У межах цих вимог збереження індивідуального здоров'я вчителя є запорукою його успішної фахової підготовки і професійної діяльності, а також перспективним напрямом для педевтологічних досліджень, що вимагає комплексного науково обґрунтованого підходу.

в) Проблема індивідуального здоров'язбереження вчителів в історичній ретроспективі посилюється тим, що, незважаючи на численні констатації фактів порушення стану здоров'я вчителів у різних наукових джерелах і в різний час, лише поодинокі педагогічні праці спрямовані на його збереження і зміцнення. Науковці медичного і психологічного профілю скеровують свою діяльність здебільшого на боротьбу з наслідками дії професійних чинників ризику здоров'я, тобто на лікування і психокорекцію професійних деформацій, симптомів професійного вигорання, психосоматичних розладів, професійно обумовлених захворювань. Натомість первинній і вторинній профілактиці цих розладів, особливо в межах професійної підготовки майбутніх учителів, приділяється дуже мало уваги. Також у науковій літературі досі немає цілісного систематизованого уявлення про індивідуальне здоров'язбереження вчителя у компетентнісному вимірі.

г) Системи професійної підготовки вчителів в Україні за результатами компаративного аналізу виявились недостатньо спроможними з точки зору:

- приділення неналежної уваги питанням специфіки педагогічної професії та індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної освіти;
- недостатнього забезпечення заходів зі збереження і зміцнення здоров'я майбутніх учителів та з організації здоров'язбережувального освітнього середовища на етапі професійної підготовки;
- незадовільної адаптації молодих учителів до умов професійної

діяльності, що знижує їх ефективність і залученість до роботи за фахом;

- практичної відсутності систематичних дій з індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигоряння у вчителів-практиків на робочих місцях.

Наслідками цього є раннє професійне вигоряння педагогічних працівників, розвиток у них професійно обумовлених захворювань, і в результаті – достроковий вихід учителів на пенсію.

д) Соціальні аспекти освітньої політики розвинених країн можуть бути основою для формування індивідуального здоров'язбереження вчителів, оскільки вони більшою мірою спрямовані на:

- забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів, соціальної адаптації молодих вчителів у професії, наставництва та неперервного професійного розвитку вчителя від моменту первинної профорієнтації і до виходу на пенсію;

- впровадження різного роду заохочень, моральних та матеріальних стимулів;

- забезпечення достатньої можливості для відновлення здоров'я та життєвих сил вчителів шляхом корекції навчального навантаження, організації медичного контролю, надання подовжених відпусток тощо.

Проаналізовані дані свідчать, що стан здоров'я вчителів вищий у країнах з високим рівнем соціальної підтримки та заохочення професійного розвитку педагогічних працівників. Освітні системи деяких країн (наприклад, Польщі, Великої Британії, Фінляндії) можуть стати прикладом для України з точки зору стимулювання професійного розвитку вчителів паралельно із здійсненням заходів зі збереження і зміцнення їх здоров'я, особливо у світлі розробки Закону України «Про освіту» і концепції Нової української школи.

2. Наявні концептуальні засади підготовки вчителя-професіонала та теоретико-методологічні підходи до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній педагогічній освіті створюють методологічне підґрунтя для розкриття змісту, організаційно-

педагогічних умов, технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти. У розрізі мети і завдань дослідження особлива увага надається таким підходам:

- компетентнісному – з точки зору визначення місця компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в загальній ієрархії компетентностей;

- діяльнісному – у ракурсі практичної орієнтованості освітнього процесу у набутті вчителем компетентності індивідуального здоров'язбереження, а також стимулювання його неперервного професійного розвитку на основі усвідомлення мотивів, дій, творчої самореалізації;

- особистісно орієнтованому – з позицій індивідуальності реакцій організму людини на чинники ризику здоров'я в освітньому і професійному середовищі, а також на психолого-педагогічний та валеологічний вплив;

- системному – з погляду на індивідуальне здоров'я вчителя як складну відкриту систему, яка знаходиться у синергетичних відносинах з системами одного рівня, а також в ієрархічних відносинах з більшими системами (надсистемами) і меншими системами (підсистемами); системний підхід також дозволяє визначити детермінанти (системотвірні чинники) процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти;

- синергетичному – шляхом розкриття між- і трансдисциплінарності у процесі формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя; можливості створення для цього необхідних організаційно-педагогічних умов як сукупності системотвірних освітніх чинників;

- андрагогічному – як такому, що зумовлює потребу у неперервному навчанні впродовж усього життя; з позицій урахування особливостей процесу навчання дорослих у формуванні та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження;

- аксіологічному – у розрізі ціннісної структури особистості студента

– майбутнього вчителя та учителя-практика; представлення індивідуального здоров'язбереження у навчальній та професійній діяльності через систему цінностей, ставлень, розвиток культури здоров'я та корпоративної культури; набуття ціннісного досвіду індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі професійної підготовки та саморозвитку.

– акмеологічному – у реалізації вимоги до постійного оновлення і свідомого самоудосконалення вчителя; необхідності планування індивідуального валеогенезу як складової професійного розвитку.

3. Отже, потребує вирішення проблема теоретичного та методичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки спеціальної педагогічної технології, спрямованої на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти. Для цього необхідно: здійснити детермінацію таких ключових понять, як «індивідуальне здоров'я», «індивідуальне здоров'язбереження вчителя», «здоров'язбережувальна компетентність», «компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя» та інших, в інтерпретації яких наявні неузгодженості та розбіжності трактування; виокремити структуру, зміст, функції, критерії оцінки сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя; схарактеризувати організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть процесу її формування. Це дасть можливість розробити педагогічну технологію компетентнісно-орієнтованого формування індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку.

Основні наукові результати розділу опубліковано у роботах автора: [168; 172; 177; 180; 197; 209; 218; 221; 369; 370; 481; 695].

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ НАЯВНИХ ОЦІННИХ КРИТЕРІЇВ

2.1. Категоріально-понятійний аналіз проблеми індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя та структуризація компетентності у системі неперервної освіти

Здоров'язбереження учасників освітнього процесу наразі вважається глобальним завданням існування і розвитку сучасної загальноосвітньої і вищої школи. У наукових розробках усе частіше з'являються відомості про нові технології збереження і зміцнення здоров'я, педагогічні та фізкультурно-оздоровчі методики формування здоров'язбережувальної компетентності учнів і вчителів [13; 102; 391]. Але у той же час недостатньо уваги приділяється формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя як складової його професійної компетентності. Наявні праці здебільшого ототожнюють ці два поняття, не розкриваючи сутності останнього. Результатом недостатньої сформованості даної компетентності у вчителів є зростання кількості захворювань, обумовлених специфікою професії [8], передчасне емоційне вигорання, про що свідчать численні дослідження лікарів і психологів. Тому ідея здоров'ятвірної освіти [406], на жаль, не повноцінно реалізована у наших школах.

І дійсно важливим постає питання формування здоров'я вчителя в усіх його аспектах, не тільки як професійної одиниці, але й як «агента для суспільного блага в смутні часи» [611, с. 37] (*«Teachers indeed are agents for social good in uncertain times»* [611, с. 37]).

Сучасні науковці представляють багатоаспектне бачення окресленої вище тематики з різних точок зору: збереження і зміцнення професійного здоров'я майбутніх учителів (Г. М. Мешко), теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних

навичок і вмінь у молодших школярів (Б. Т. Долинський), формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій (О. М. Воєділова, С. В. Гаркуша, М. О. Носко), формування здорового способу життя у майбутніх учителів (В. І. Бобрицька, С. В. Грищенко, М. О. Носко, Ю. М. Носко, С. В. Страшко), здоров'язбереження учасників педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів (Г. Л. Воскобойнікова), педагогічної психогігієни (С. І. Болтівець), професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів (В. І. Бабич), формування культури здоров'я майбутніх учителів (В. В. Соколев), здоров'я вчителів у контексті праці і професійного розвитку (J. Chmielewska, Л. М. Мітіна), формування здоров'язбережувальної професійної компетентності майбутніх учителів (А. О. Жиденко, І. І. Кладікова) тощо.

Структурування, формулювання й детермінація наукових понять є необхідним компонентом існування і умовою розвитку будь-якої науки, і педагогічна валеологія як наука про збереження здоров'я в освітньому процесі тут не є виключенням. Висока інтегративність наукових напрямів валеологічної спрямованості, необхідність встановлення тісних міжпредметних, міждисциплінарних і трансдисциплінарних зв'язків вимагають універсалізації понятійного апарату, щоб уникнути помилкового розуміння сутності і логіки їх змісту.

Розбіжності у трактуванні інтегрованих та міждисциплінарних валеологічних понять різними авторами позбавляє системності і цілісності процес формування знань про здоров'я і його складові, викликає дублювання або неповне розкриття їх змісту [217].

Незважаючи на багатогранність висвітлення проблеми здоров'я вчителя у наукових джерелах, невирішеними залишаються деякі аспекти формування і розвитку у нього компетентності індивідуального здоров'язбереження. Внаслідок цього у наукових і методичних джерелах виникає суперечливість поглядів на один і той самий предмет дослідження.

Крім того, існує необхідність приведення деяких понять у цілісну систему згідно з наявними інноваційними науковими напрацюваннями.

Як уже зазначалося вище, недостатньо узгодженим є як понятійний апарат, так і структура індивідуального здоров'я вчителя [199]. Тому потребують уточнення зміст, структура і деякі зв'язки понять «індивідуальне здоров'я», «індивідуальне здоров'язбереження вчителя», «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбережувальне освітнє середовище» «компетентність індивідуального здоров'язбереження», у контексті таких категорій, як: професійна педагогічна освіта, неперервна педагогічна освіта, професійна соціалізація, здоров'язбережувальна (валеологічна) освіта і валеологічне виховання, індивідуальний валеогенез (розвиток індивідуального здоров'я), особистість вчителя.

Базовим поняттям для розкриття сутності компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів є поняття здоров'я.

Усім відоме визначення здоров'я, дане Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 1948 році: «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO definition of Health). У вітчизняних джерелах переклад цього визначення трактується як «Здоров'я – це стан повного фізичного, психічного (в інших джерелах – душевного) і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних вад». Втім розвиток структури і складових цього поняття у науковій літературі багато разів набував різних модифікацій [223]:

1) фізичне, психічне, духовне (В. П. Горащук, 1998, 2000); графічне зображення – піраміда;

2) фізичне, соціальне, духовне (А. Царенко, Г. Яцук, 1998); графічне зображення – піраміда;

3) фізичне, соціальне, інтелектуальне, емоційне, духовне (Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, І. А. Репік, 2005); графічне зображення – квітка;

4) фізичне, емоційне, розумове, соціальне, особистісне, духовне

(В. С. Язловецький, О. В. Язловецька, 2000); графічне зображення – квітка;

5) фізичне, соматичне, психічне (розумове, емоційне), соціальне (О. А. Шевчук, 2005);

6) біологічне, соціальне, психологічне, духовне (фізичне, інтелектуальне, моральне) (О. С. Чабан, О. О. Хаустова, 2004; Г. Л. Воскобойнікова, 2014) [97; 561];

7) індивідуальне, колективне, популяційне, соціальне, фізичне, генетичне, екологічне, емоційне, психічне, інтелектуальне, духовне (Ю. Д. Бойчук, 2008) [48] графічне зображення – дивергентна схема;

8) фізичне, психічне, духовне, соціальне (В. І. Шахненко, 2013) [569], графічне зображення – дивергентно-ієрархічна схема;

9) фізичне, психічне, соціальне, духовне, енергетичне (Ю. Б. Мельник, 2004) [348], графічне зображення – піраміда в колі;

10) фізичне, психічне, моральне, духовне, соціальне, професійне (Б. Т. Долинський, 2016) [147]; графічне зображення – циклічна схема.

Це доволі не повний перелік складових здоров'я, які подаються різними авторами. Водночас зміст деяких із них часто перетинається, дублюється, диференціюється або об'єднується. Особливо це стосується психічної і духовної складових здоров'я. Варто погодитись з В. І. Шахненком, що фізичне здоров'я доцільно розглядати як єдність фізичного розвитку та соматичного здоров'я [569, с. 555], а також з Б. Т. Долинським, що поняття соматичного здоров'я входить до складу фізичного здоров'я [147, с. 66] і його не слід виокремлювати. Те ж саме можна сказати і про поняття тілесного здоров'я. Втім, невизначеним у графічних системних зображеннях залишається місце таких складових, як моральне, інтелектуальне, емоційне здоров'я, а якщо говорити про сферу зайнятості населення і соціальну адаптацію, – то і професійне здоров'я. Спробуємо знайти причини вказаних невідповідностей і структурувати усі складові індивідуального здоров'я в єдину систему.

Деякі суперечності у розумінні і систематизації структури

індивідуального здоров'я у вітчизняних наукових джерелах виникли, на нашу думку, у зв'язку із особливостями перекладу з іноземних мов [217].

Так, термін «*mental health*» українською мовою перекладається як «психічне здоров'я», російською – як «душевное здоровье»; утім як сам термін «*mental*» в українській інтерпретації має значення: «психічний, духовний, ментальний, мислений, розумовий»; у російській – «умственный, психический, мысленный, производимый в уме». Цілком зрозуміло, звідки із трикомпонентної структури, поданої ВООЗ, виникла чотирикомпонентна інтерпретація, яка отримала свій широкий розвиток у валеологічній науці: «Здоров'я ми розглядаємо як гармонійний баланс чотирьох складових – фізичної, психічної, соціальної, духовної, які знаходяться у внутрішній (психофізіологічній) і зовнішній (середовищній) рівновазі і дозволяють людині повноцінно проявлятися у всіх сферах життя» [223, с. 290].

Витоки вище наведеної інтерпретації були детально розглянуті автором даної статті у попередніх роботах [223]. Однак, проаналізовані у подальшому дослідження [71; 108; 147; 148; 262; 297; 312; 359; 393; 416; 436; 439; 475 та ін.] дали підстави для впевненості у більш складній структурі поняття здоров'я в цілому й індивідуального здоров'я зокрема. Тому на даному етапі дослідження вважаємо за потрібне внести деякі уточнення з позицій причинно-системного підходу (у межах системного підходу) та у контексті професії вчителя [217].

У психології і психосоматичній медицині поняття індивідуального здоров'я розглядається крізь призму особистості, тому трактується як особистісне здоров'я [217].

Застосовуючи системний та синергетичний підходи для розгляду особистісного здоров'я як цілісного утворення, О. Ревякіна визначає його як систему, що містить у собі три підсистеми: психофізичну, морально-вольову та соціальну. Ці підсистеми, на думку автора, взаємодіючи одна з одною, формують нові властивості особистісного здоров'я як цілісного утворення (системи), відсутні у кожній з них окремо. Таким чином, особистісне

здоров'я є сукупністю підсистем різного рівня, що перебувають у відносинах ієрархії (виділено нами – Г.Ж.) [475, с. 312–313]. О. С. Чабан, О. О. Хаустова, А. Е. Асанова, Л. Є. Трачук, Д. О. Асонов зауважують, що «особистісна ознака здоров'я визначається стратегією життя людини, ступенем її панування над обставинами життя» [562, с. 6]. Цим підтверджується діяльнісний аспект процесу збереження і зміцнення здоров'я.

Крізь особистісну призму розглядають різні аспекти здоров'я В. Р. Міляєва та Ю. В. Бреус, які наголошують, що варто розрізняти поняття «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я»: «...психічне здоров'я... має відношення до окремих психічних процесів та механізмів; психологічне здоров'я характеризує особистість в цілому, перебуває у безпосередньому зв'язку з проявом людського духу» [368, с. 416]. Психологічне благополуччя, на думку цих авторів, складається з когнітивного та емоційного компонентів, що, на нашу думку, відповідає розумовій (інтелектуальній) та емоційній складовим здоров'я. Емоційне здоров'я «дозволяє зберігати цілісне емоційне ставлення до себе і до світу, перетворювати негативні емоції і породжувати позитивно забарвлені переживання» [368, с. 418]. Оскільки емоції складають особливий клас психічних станів людини, вважаємо емоційне здоров'я складовою психічного здоров'я. Нам імпонує визначення психічного здоров'я, подане О. С. Чабаном, О. О. Хаустовою, А. Е. Асановою, Л. Є. Трачук, Д. О. Асоновим: «психічне здоров'я – це стан благополуччя, в якому особистість реалізує свої здібності, може справлятися з нормальним для життя рівнем стресу, продуктивно працювати і робити внесок в життя свого оточення» [562, с. 6].

М. С. Гончаренко розрізняє дві основні категорії здоров'я – індивідуальне і суспільне, а також виділяє у кожній з них сім складових. На рівні індивідуального здоров'я людини це – фізична витривалість, емоційна стійкість, працездатність, адаптивність, креативність, моральність, цілеспрямованість [108, с. 85]. Вважаємо, що вказані складові, більш імовірно, слід віднести до особистісних якостей, притаманних людині для

повноцінного забезпечення і підтримання здоров'я.

А. Г. Бусигін та А. Л. Бусигіна, В. М. Єфімова, О. С. Чабан та О. О. Хаустова, акцентуючи увагу на порушенні балансу між людиною і суспільством внаслідок появи нових соціальних реалій, дослідженням проблем і явищ дійсності на мікросоціальному рівні без урахування явищ макросоціального рівня, зазначають, що існує розрив між рівнем соціальних потреб особистості, що постійно зростають, та обмеженими можливостями їхнього задоволення в рамках реальності [71; 167; 561]: «Пік соціальної кризи характеризують найсильніша аномія, зростання песимістичних оцінок та настроїв, відмова від планування майбутнього, відчуження від багатьох колективних форм життя, гостре переживання втрати сенсу щодо найважливіших життєвих цінностей. На передній план виходять інтереси, спрямовані на забезпечення й підтримку власного благополуччя та благополуччя своєї сім'ї» [561, с. 7]. Автори наголошують, що суспільство загалом і окремих індивід зокрема постали перед необхідністю пошуку «нових соціальних технологій, що дозволять людині не просто пристосовуватись й адаптовуватись до нових умов життя із мінімальними духовно-особистісними втратами, а й вибудовувати нові життєві основи, які забезпечать якомога повнішу самореалізацію без жодного ураження прав особистості й насильства над її духовним світом» [561, с. 6].

Важливим спостереженням, на наш погляд, є наявність у вище розглянутих положеннях акцентування уваги науковців на соціальних аспектах індивідуального здоров'я людини. З огляду на вище викладене, соціальна складова ніяк не може бути виключеною зі структури індивідуального здоров'я [217].

Дійсно, людина як біосоціальна істота не може повноцінно розвиватись і проявлятись поза суспільними впливами і відносинами. Так, В. А. Поляковим [439] виділено сім рівнів соціальних взаємодій (психофізіологічний, емоційно-чуттєвий, ментальний (інтелектуальний), міжособистісний (соціально-свідомий), колективно-креативний,

міжколективний (соціально-ієрархічний), світоглядний), яким відповідають сім «базових сфер життя» людини: 1) матеріально-побутова та психофізіологічна сфера; 2) емоційно-чуттєва сфера, відносини з навколишнім світом; 3) сфера ментально-діяльнісного когнітивного розвитку; 4) сфера соціально-культурної актуалізації і визнання досягнень людини у суспільстві; 5) сфера колективного співробітництва (сім'ї, родичів, співробітників, однокласників, друзів); 6) сфера служіння суспільству і включеності в його життя через міжколективне співробітництво; 7) сфера морально-етичних ідеалів, цінностей світової культури і світоглядних орієнтирів (рис. 2.1).

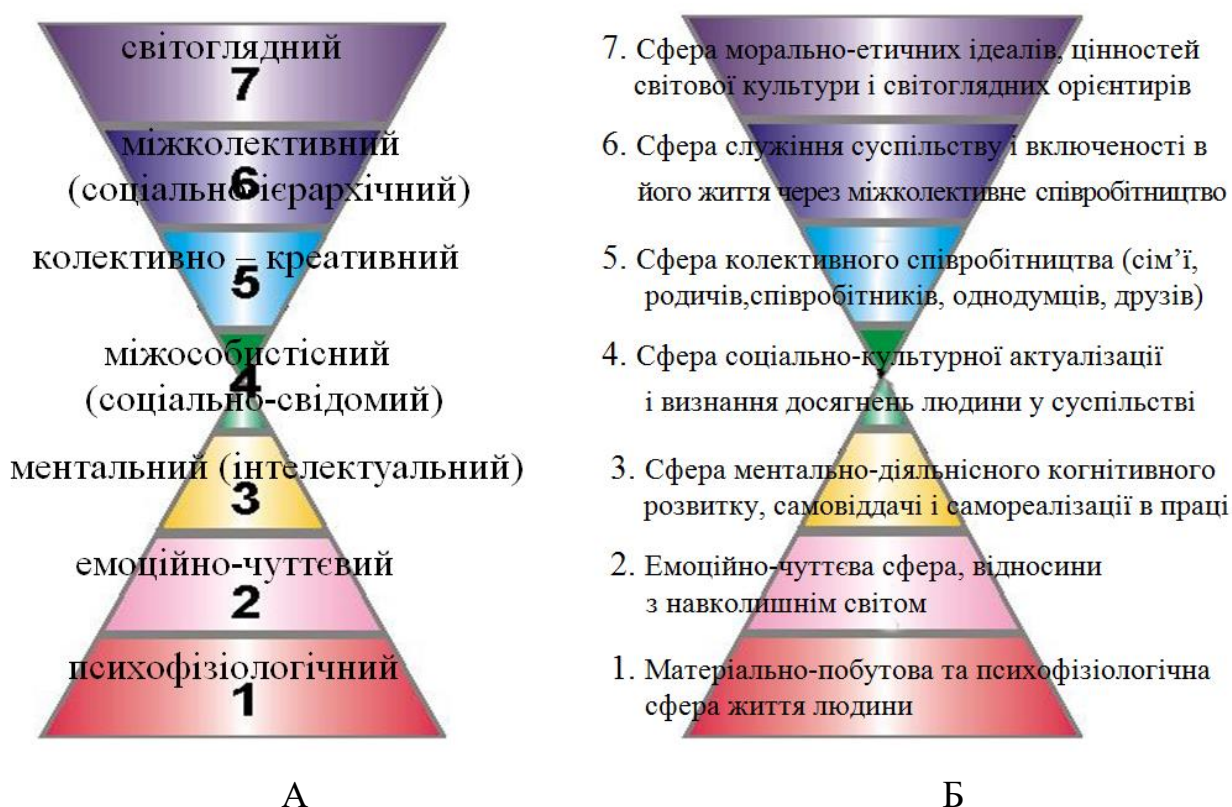


Рис. 2.1. Рівні соціальних взаємодій (А) та базові сфери життя людини (Б) – за В. А. Поляковим, переклад і доповнення автора [199; 439].

Розглянуті сфери співпадають за змістом з послідовністю розгляду об'єкту як системи у методології системного підходу [312, с. 30]: 1) фіксація множини елементів; 2) встановлення зовнішніх і внутрішніх зв'язків цієї множини; 3) визначення принципів взаємодії системи з середовищем;

4) виділення системотвірних зв'язків, які забезпечують впорядкованість системи; 5) виявлення впорядкованості, структури й організації системи; 6) аналіз принципів поведінки системи як цілої організованої множини; 7) вивчення процесів управління, що забезпечують стабільний характер поведінки і досягнення системою результатів. Тому вони будуть використані для структурування складових індивідуального здоров'я і складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі подальшого моделювання [199].

На користь такого підходу вказує також інтерпретація поняття здорового способу життя, подана О. С. Чабаном та О. О. Хаустовою, який «не зводиться лише до окремих дій (викорінювання шкідливих звичок, дотримання гігієнічних норм і правил, санітарної освіти, лікування в медичних установах, дотримання режиму праці, відпочинку, харчування тощо...). Поняття здорового способу життя набагато ширше. Сюди відносять і систему взаємовідносин між людьми, бачення індивідуальних цілей життя, а також колективну свідомість, життєві цінності тощо» [561, с. 60].

Професійна діяльність вчителя також тісно пов'язана із соціальними взаємодіями різних рівнів, тому цей чинник потрібно урахувати під час розгляду індивідуального здоров'я вчителя як представника соціально значущої професії, відповідального за відтворення та розвиток інтелектуального та культурного рівня суспільства. До сфери його діяльності належать: 1) організація комфортного і безпечного освітнього простору, сприятливого для ефективного здійснення освітнього процесу та збереження здоров'я його учасників; 2) створення емоційно позитивної навчальної взаємодії; адекватне реагування на стресори робочого середовища; 3) планування діяльності; стимулювання пізнавальної активності учнів; навчання упродовж життя, систематичне удосконалення власної професійної компетентності та педагогічної майстерності; 4) ефективна міжособистісна взаємодія на основі толерантності, довіри, взаємоповаги; особистісне і кар'єрне зростання; попередження або ефективне розв'язання конфліктних

ситуацій; 5) високопрофесійне викладання свого предмета; створення умов для групової і колективної творчості як в учнівському, так і у вчительському середовищі; 6) розвиток загальної культури тих, хто навчається, і підтримання корпоративної культури закладу; дотримання правил субординації, налагодження взаємодії з батьками учнів, колективами інших закладів освіти, представниками адміністративних та громадських структур; організація різноманітних навчально-виховних заходів; 7) формування системного світогляду учнів на основі універсальної наукової картини світу з урахуванням еволюційних процесів у природі та суспільстві та їх причинно-наслідкових зв'язків.

У науковій літературі питання здоров'я вчителів найчастіше асоціюються з поняттям професійного здоров'я. Під професійним здоров'ям науковці розуміють інтегральну характеристику функціонального стану організму за фізичними та психічними показниками з метою оцінки його здатності до певної професійної діяльності, а також стійкості до несприятливих факторів, які супроводжують цю діяльність [359; 363; 410]. Основними його показниками вважаються (за Л. М. Мітіною) особистісні якості, емоційний стан та процеси самокерування [363]. Б. Т. Долинський визначає професійне здоров'я вчителя як «цілісний багатомірний динамічний стан організму, що дозволяє педагогу максимально реалізовувати свій творчий потенціал у професійно-педагогічній діяльності» [148, с. 28]. За свідченням А. А. Печеркіної, професійне здоров'я вчителя визначається стабільністю результатів його праці і зберігає високий рівень його професіоналізму [422].

Професійне здоров'я вчителя – це складне, багатокомпонентне поняття. Воно охоплює, окрім професійної придатності, фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я, які знаходяться у сфері відповідальності самої людини. Але, як показує статистика, вчителі як професійна група відрізняються вкрай низькими їх показниками [56; 148; 280; 235; 410]. Усе більше проявляються в осіб цього фаху руйнівні професійні деформації, які призводять до суттєвого

зниження якості освітнього процесу [245]. Саме цьому Б. Т. Долинський зазначає, що майбутні учителі повинні чітко усвідомлювати цінність власного здоров'я й використовувати для його збереження і зміцнення весь арсенал сучасних педагогічних технологій [148, с. 28].

Серед науковців існує багато недостатньо вирішених у термінологічно-поняттєвому плані дефініцій, які б в цілому описували співвідношення між індивідуальним здоров'ям вчителя, його професійним здоров'ям та індивідуальним здоров'язбереженням як професійною якістю і компетентністю. Цікавими, на нашу думку, тут є роботи Б. Т. Долинського, який розглядає професійне здоров'я вчителя як *підсистему у системі його індивідуального здоров'я* [147, с. 65] (виділено нами – Г.Ж.). Таким чином, не виникає жодних сумнівів щодо логічного включення професійного здоров'я до складових індивідуального здоров'я поряд з фізичним, психічним, соціальним, духовним [168].

Що стосується моральної складової здоров'я, то вона доволі рідко описується валеологами, і частіше є предметом педагогічних досліджень з теорії виховання. У контексті індивідуального здоров'язбереження вчителя її розглядають Г. Л. Воскобойнікова [99], Б. Т. Долинський [147], як складову культури здоров'я – Л. В. Лохвицька [332], Н. М. Малярчук [343], В. В. Сокорев [504], та ін. «Моральне здоров'я визначається тими моральними принципами, що є основою соціального життя людини, тобто життя в певному людському суспільстві...», – вказує Б. Т. Долинський [147, с. 66], – «...моральне здоров'я – це комплекс характеристик мотиваційної та потребово-інформативної сфери в життєдіяльності, основу якого визначає система цінностей, настанов і мотивів поведінки індивіда в суспільстві» [147, с. 66]. Саме ціннісно-мотиваційна спрямованість цієї складової, на наш погляд, є найважливішою характеристикою становлення індивідуального здоров'я людини. До того ж, до сфери морального здоров'я повинні бути віднесені й ті соціальні настанови, якими людина послуговується під час встановлення ієрархічних (у системах «батьки–діти», «вчитель–учень»,

«керівник–підлеглий») та синергетичних, міжколективних (у системах «наші–інші», «бажання–правила», «мотиви–закони») взаємодій. Ці настанови дозволяють їй вибудовувати і підтримувати власні моральні принципи, а також моделювати свої вчинки згідно з ними. Однак, деякі автори [43, с. 346] вважають моральність частиною духовного здоров'я, а деякі – навіть ототожнюють ці поняття [119, с. 273], що, на нашу думку, є неправильним з точки зору організації системи. Якщо ж розглядати моральність крізь призму певних соціальних форм, наприклад, таких, як релігія, філософія тощо, то цінності і якості, притаманні моральній людині (совість, чесність, прощення, каяття, вдячність, співчуття, співпереживання тощо) реалізуються саме через вертикаль ієрархічних відносин.

Схиляємося до того, що моральне і духовне здоров'я як філософські і валеологічні категорії посідають різні рівні організації в системі індивідуального здоров'я людини. Тому підтримуємо позицію М. С. Гончаренко, яка зазначає, що «морально розвинена особистість керується законами, принципами моралі, які прийняті у даному соціумі, тоді як духовно розвинена особистість – найвищими духовними законами, совістю, справедливістю і милосердям» [107, с. 169–170]. Тим більше, моральне здоров'я вчителя повинно бути предметом окремого вивчення, оскільки вчитель насамперед є провідником моральних принципів і найпершим прикладом для учнів у встановленні ієрархічних взаємовідносин між старшими і молодшими, сильними і слабкими тощо як головних патернів соціалізації. Такі соціально небезпечні для здоров'я явища сучасної школи, наприклад, як булінг, часто мають свої витoki з моральних зразків, закладених вчителем.

Духовне здоров'я є найвищим щаблем майже у всіх наявних на сьогодні схемах, які відображають здоров'я як систему (винятком є хіба що інтерпретація В. І. Шахненка, який на вищий рівень ієрархічної будови здоров'я як системи вміщує соціальну складову [569, с. 554–555]). Втім у багатьох пересічних людей це поняття духовного здоров'я і досі асоціюється

з глибокими релігійними переконаннями або характерними проявами альтруїзму. Натомість ця складова здоров'я охоплює більш широкі змістові межі – і у валеологічному аспекті розглядається як глибоке усвідомлення законів і взаємозв'язків природи, суспільства, культури, цивілізації, Всесвіту через себе, сенс свого існування. Так, В. І. Бобрицька, М. В. Гриньова, С. О. Гладкий розглядають духовність як «спосіб життєдіяльності, специфіка якого полягає у пріоритетному задоволенні потреби у пізнанні – світу, себе і, головне, – смислу та призначення свого життя» [43, с. 341]. Автори вважають, що реалізація духовності у певних соціальних формах (філософії, релігії, науки), є відображенням досвіду попередніх поколінь [43, с. 341].

В. М. Савченко та О. О. Федоркіна під духовністю людини розуміють «особливу діяльність її свідомості, спрямовану на досягнення сенсу життя і свого місця в ній, на визначення критеріїв добра і зла для оцінки людей і подій» [482, с. 4]. Як представники офіційної медицини, ці автори вважають, що «стан здоров'я людини залежить насамперед від рівня її духовності. Тому вивчення духовності повинно бути затребуваним в оцінці стану здоров'я хворої людини» [482, с. 4].

На думку М. Б. Євтуха та Н. О. Терентьєвої, перспективи розвитку духовного здоров'я невідокремлені від розуміння сучасною людиною себе як *Homo amicus* (людина духовна), тобто як «високоморальної духовної особистості, що знаходиться у симбіотичному зв'язку з навколишнім середовищем» [163, с. 132]. Поділяємо позицію цих авторів з точки зору вектору сталого розвитку суспільства, який на сьогодні вважається пріоритетом цивілізації і базується на пізнанні універсальних законів природи, суспільства і Всесвіту.

Водночас більшість науковців переконані, що основою духовного здоров'я особистості є світогляд [60; 61; 64; 110; 407]. Саме він є відправною точкою у формуванні і розвитку індивідуального здоров'я людини: «особливості духовного світу окремої людини чи соціальної спільноти є важливим чинником, що зумовлює як характер загального ставлення людини

до свого здоров'я, так і вибір конкретних методів його збереження чи відновлення» [43, с. 342]. Процес формування духовності людини, на думку В. М. Савченка та О. О. Федоркіної, «передбачає використання методів внутрішнього розвитку і вдосконалення» [482, с. 4]. В. Г. Кремень у духовному становленні через освіту вбачає здатність до формування цілісної картини світу, відповідність освіти тотожності буття та мислення, можливість установлювати причинно-наслідкові зв'язки й орієнтуватися в широкому колі проблем, що є визначальним завданням освіти в парадигмі людиноцентризму [304, с. 36–37].

Проаналізувавши вище наведені роботи науковців різних галузей, можна дійти висновку, що в особистісно-світоглядному контексті духовно здорова людина усвідомлює причинно-наслідкові зв'язки природних і суспільних явищ, процесів, які відбуваються з нею і навколо неї; діє з урахуванням універсальних законів природи і суспільства; бере на себе відповідальність за свої вчинки, рішення, продукти діяльності; розуміє цінність свого існування і перспективи реалізації свого призначення у світі; постійно вдосконалюється і прагне подальшого духовного розвитку. Ці положення мають бути покладені в основу процесу професійної підготовки сучасного вчителя, адже він, за словами В. Г. Кременя та С. В. Пролєєва, не просто працює, а здійснює особливу місію, згідно із якою суспільна свідомість виокремлює педагогічну професію як особливо значущу і своєрідну [495, с. 231].

Для того, щоб представити усі складові індивідуального здоров'я людини у вигляді цілісної системи, нами було застосовано метод універсального моделювання, запропонований В. А. Поляковим – «метод конструювання схеми системних відносин, що відображають універсальні закономірності організації структури системи і циклічності її поетапного формування...» [436, с. 4]. В основі даного методу лежать 4 інтегральні моделі, які можуть бути використані (в їх модифікаціях) в усіх розділах практичної діяльності людини. У нашому моделюванні ми використовували

модель № 1 – модель ієрархії цілей системи (атракції). Дана модель може наповнюватись різним предметним змістом, при цьому взаємозв'язки між частинами системи залишаються незмінними.

За допомогою причинно-системного аналізу, який розглядає системні відносини з точки зору багатовимірних причинно-наслідкових зв'язків, було виокремлено характеристики, які оцінюють індивідуальне здоров'я людини як підсистему в системах більш високого рівня [416] (групове (колективне) здоров'я, суспільне здоров'я), а також зв'язки між підсистемами (складовими індивідуального здоров'я) (рис. 2.2).

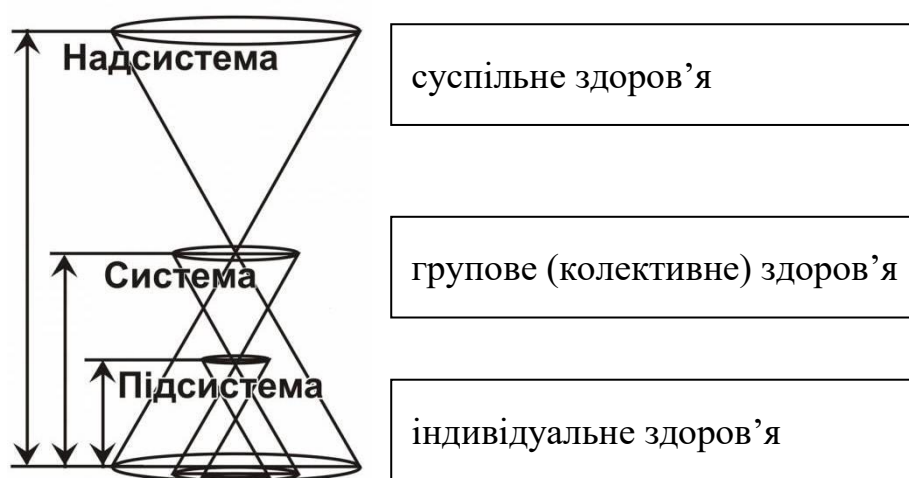


Рис. 2.2. Індивідуальне здоров'я людини в системі ієрархічних зв'язків (за В. А. Поляковим, доповнення автора) [217, с. 30].

Використовуючи універсальну модель №1, запропоновану В. А. Поляковим [436], а також принципи розглянутих вище базових сфер життя (рис. 2.1), нами було структуровано складові індивідуального здоров'я людини з урахуванням причинно-системних зв'язків, і на рис. 2.3 подано схему їх ієрархічно-системного розподілу від найнижчого (фізичного) рівня до найвищого (духовного). Для однозначності інтерпретації у даній схемі наводимо також терміни, що позначають складові здоров'я, англійською мовою (переклад наш – Г.Ж.).

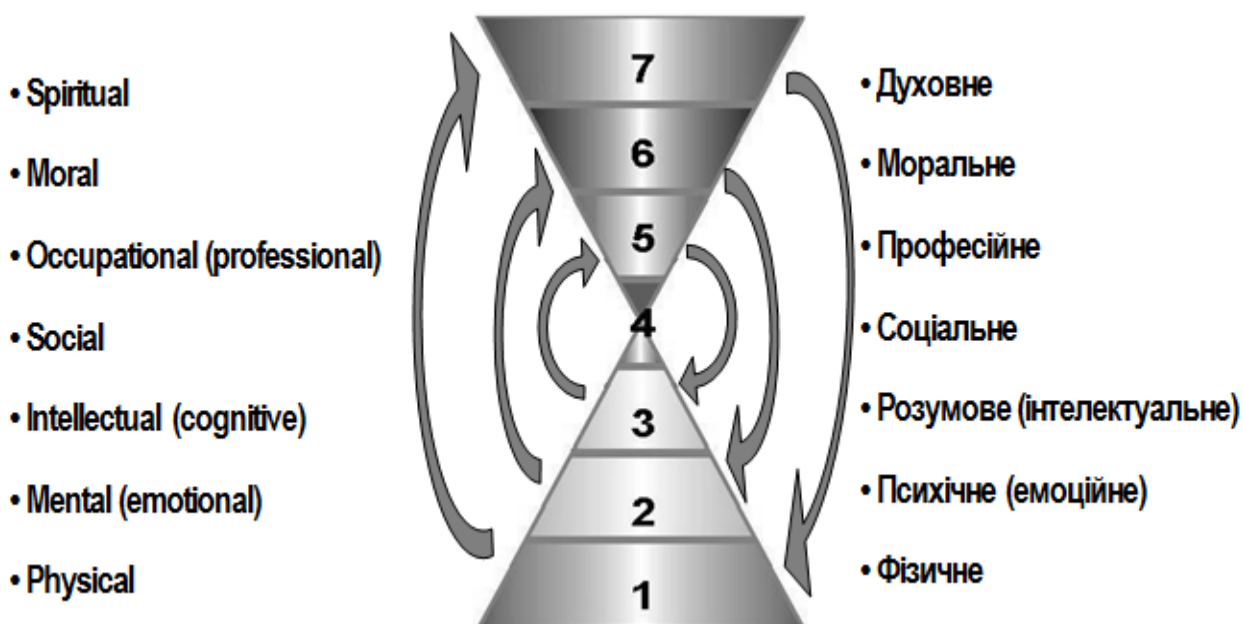


Рис. 2.3. Універсальна структура індивідуального здоров'я людини
(© Жара Г. І., 2017) [217, с. 31].

Причинно-системний підхід дозволяє характеризувати у системі, що моделюється, такі закономірності:

1. Потрійність («Тріада Платона»): за законом полярності, який є основою універсальної світобудови, Платон виділив тріаду тіло–душа–дух, або причина–взаємозв'язок–наслідок [43; 217; 262; 436]. На схемі (рис. 2.3) верхній трикутник є відображенням сфери причин, цілей, нижній – сфери наслідків, результатів, місце їх з'єднання є точкою переходу (взаємозв'язку), системотвірним чинником або критичною точкою, де спостерігається критичний стан – «стан крайньої нестійкості, що досягається відкритою неурівноваженою системою в ході попереднього періоду плавного еволюційного розвитку. Ключ до розуміння процесів самоорганізації знаходиться в дослідженні взаємодії відкритих систем з навколишнім середовищем» [475, с. 313].

2. Семирівнева система, побудована за фрактальним принципом: наявність потрійності у сфері причин та у сфері наслідків, а також точки переходу між ними, що утворюють 7 узгоджених рівнів. При цьому на

кожному рівні є своя тріада і своя семирічність, тобто 7 підрівнів на кожному рівні [262, с. 31]. «Кожний фрагмент структури подібний структурі цілого», «відтворюючи на вищому рівні структурну конфігурацію, яка була наявна на попередніх рівнях ієрархії складностей» [304, с. 41]. Тому кожному складову здоров'я можна розглядати за аналогією як самостійну 7-рівневу систему, яка досягла самоорганізації; «самоорганізація – стрибкоподібний природний процес, що переводить відкриту неурівноважену систему, яка досягла у своєму розвитку критичного стану, в новий стійкий стан з вищим рівнем впорядкованості порівняно з вихідним» [475, с. 313].

3. Ієрархічність (наявність різнорівневих зв'язків) та синергетичність (наявність однорівневих зв'язків). Ці зв'язки взаємообумовлені, тобто відбуваються відносно одночасно: людина сама функціонує як 7-рівнева система, де спостерігається 2 типи зв'язків (субординація – супідрядність; координація і кореляція – співвідношення) [450, с. 661–663], і водночас, взаємодіючи з іншими людьми, будує з ними різнорівневі відносини [436, с. 6]. Як і будь-яка система, індивідуальне здоров'я людини розвивається на трьох планах: психофізичний (формопобудова), сензитивний (взаємодія) і ментально-концептуальний (управління). При цьому 7-й рівень відображається у 1-му, 6-й – у 2-му, 5-й – у 3-му, 4-й не має пари і «замикається» сам на собі. Тобто управляти індивідуальним здоров'ям, по суті, ми можемо у першу чергу зі сфери причин (розвиваючи духовне, моральне і професійне здоров'я) впливаючи на сферу наслідків (фізичне, психічне, інтелектуальне здоров'я) через перехідні процеси, які належать до сфери соціального здоров'я, тобто прийняття і самоприйняття, толерантності, позитивного самоставлення, особистісної рефлексії, встановлення міжособистісних взаємодій, саморозвитку, самовдосконалення, набуття певного соціального статусу тощо.

Індивідуальне здоров'я кожної людини є складовою здоров'я соціальних спільнот, в яких вона взаємодіє на локальному і глобальному рівнях. Ці системи також організовані у сім рівнів (індивідуальний (одна

людина), груповий (наприклад, сімейний), організаційний (у тому числі професійний), громадський (популяційний), рівень країни або континенту (наприклад, європейський), світовий (планетарний, цивілізаційний), космічний (рівень Всесвіту)). З одного боку, індивідуальне здоров'я тут є якісною і кількісною характеристикою кожної спільноти, а з іншого – кожна спільнота з огляду на свої культурні цінності, традиції, професійні особливості, рівень життя здійснює свій власний вплив на індивідуальне здоров'я людини [217]. Так, О. А. Арах [579] стверджує, що «ні індивідуальне, ні здоров'я населення не можуть бути ідентифіковані або навіть визначені без інформативної контекстуалізації в іншому», що «здоров'я людини не можна розглядати лише в ізоляції, але воно має бути поміщене в багату контекстну мережу, таку, як соціально-економічні обставини та інші детермінанти здоров'я, де вони були задумані, народжені, вирощені і як вони формувалися і формуються в їхньому середовищі та спільноті, особливо враховуючи переважні впливи населення на здоров'я протягом життя» [579, с. 236]. А. Г. Бусигін та А. Л. Бусигіна також здійснюючи пошук універсального підходу до визначення індивідуального здоров'я людини на основі ноосферної моделі і холістичного підходу, розглядають його як «засіб, процес і результат досягнення рівноваги у необхідності і достатності задоволення рівною мірою її фізіологічних, психічних і соціальних потреб за пріоритету збереження життя і здоров'я усієї людської популяції нинішнього і прийдешніх поколінь» [71].

Варто відмітити, що з точки зору теорії відкритих систем феномен індивідуального здоров'я існує відповідно до універсальних законів самоорганізації. Результатом індивідуального валеогенезу (розвитку здоров'я) є, з одного боку, унікальні особливості організму, що підкоряються універсальним закономірностям, а з іншого – голографічне відтворення впливів природного і соціального середовища. Якщо говорити про індивідуальне здоров'я вчителя як професійної одиниці, то воно, безперечно, обумовлено впливом середовища на усіх етапах допрофесійної і професійної

підготовки, професійних ситуацій, які з'являються у процесі практичної і повсякденної діяльності. При цьому відбувається постійне оновлення і трансформація компетентностей і компетенцій, які сприяють збереженню індивідуального здоров'я. Таким чином реалізується синергетична нелінійність феномену індивідуального здоров'я, як «багатоваріативність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший» [304, с. 39]. Водночас нерівноваженість цієї системи дає можливість здійснюватись валеогенезу, оскільки вона є «умовою стабільного і динамічного розвитку» [304, с. 40]. З огляду на це виникає можливість реалізовувати цілеспрямований вплив на процеси валеогенезу та розвитку відповідних компетентностей за допомогою встановлення мети цього розвитку як певного атрактора і створення необхідних організаційно-педагогічних умов, адже «якщо нерівноважна система потрапляє в поле тяжіння певного атрактора, то неминує еволюціонує до стійкого стану і може перебувати в ньому доти, доки через певні причини знову не набуде нерівноважного стану» [304, с. 40].

З огляду на проведене теоретичне узагальнення та осмислення проблеми структурування складових індивідуального здоров'я людини з позицій причинно-системного та синергетичного підходів [217], можемо сформулювати визначення індивідуального здоров'я, а також індивідуального здоров'я вчителя у контексті його професійної діяльності.

Індивідуальне здоров'я – цілісний стан фізичного, психічного, розумового, соціального, професійного, морального і духовного благополуччя особистості, який дозволяє їй повноцінно проявляти себе і взаємодіяти в усіх сферах життєдіяльності [217].

Індивідуальне здоров'я вчителя – стан організму, при якому забезпечується активний психофізичний, емоційно-чуттєвий, інтелектуальний, соціально-свідомий, колективно-креативний, соціально-ієрархічний, світоглядний розвиток особистості педагогічного працівника, його працездатність та ефективність на усіх рівнях здійснення повсякденної і

професійної діяльності.

Провідна ідея концепції здоров'язбереження учасників освітнього процесу в системі професійної підготовки полягає в усвідомленні та розумінні сутності і значущості здоров'язбереження як важливої і необхідної складової процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога. У роботах різних авторів увага акцентується на різних аспектах здоров'язбереження. М. О. Носко, С. С. Єрмаков, С. В. Гаркуша орієнтують на розвиток і взаємозв'язок фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я [395]. Водночас R. Shute, P. Slee, R. Murray-Harvey, & K. Dix відмічають, що разом із терміном «здоров'я» більш широким є термін «добробут», який розуміється як хороше функціонування у низці сфер, таких, як когнітивна, емоційна, соціальна, фізична і духовна сфери [677]. На думку Г. Л. Воскобойнікової, здоров'язбереження є водночас метою, завданням, професійною компетенцією та компетентнісно орієнтованим чинником особистісного професіогенезу в педагогічній освіті, а в умовах глобалізації є пріоритетом розвитку всієї освітньої системи держави у ХХІ столітті [96].

Мотивація до здоров'язбереження як система ціннісних орієнтацій, внутрішнього спонукання до збереження, відновлення і зміцнення індивідуального здоров'я [97] є провідним аспектом професійного розвитку вчителя. Але у той же час невирішеними залишаються питання відсутності цілісного наукового аналізу процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у системі неперервної педагогічної освіти, зокрема, неоднозначного трактування й інтерпретації основних дефініцій, пов'язаних зі здоров'язбереженням вчителя і його здоров'язберезувальною компетентністю.

Поняття здоров'язбереження можна розглядати у трьох планах – особистісному, процесуальному і педагогічному.

Здоров'язбереження особистості (як якість) – це здатність оцінювати життєві обставини, умови та чинники середовища існування як безпечні, нейтральні або небезпечні і вживати заходи для саморозвитку власного

здоров'я та убезпечення його від руйнування [217].

Здоров'язбереження особистості (як процес) – збереження і зміцнення здоров'я у процесі життя як наслідок реалізації гігієнічних та валеологічних навичок і сформованості певного рівня культури здоров'я.

Що стосується педагогічного аспекту, то нам імпонує визначення здоров'язбереження, яке подають О. М. Іонова та Ю. С. Лукьянова: «здоров'язбереження в педагогічному аспекті – процес навчання й виховання, що не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини, запобігання стресам, перевантаженню, втомі вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів» [266, с. 70].

Варто відмітити, що педагогічний аспект розгляду даного поняття докорінно змінює напрямок здоров'язберезувального впливу людини – з самої себе на інших. У такому контексті їх варто розрізняти, тому у подальшому ми будемо визначати особистісний і процесуальний плани здоров'язбереження як індивідуальне здоров'язбереження.

Індивідуальне здоров'язбереження розглядається нами в контексті специфічності індивідуальних реакцій організму людини на зміну навколишнього (природного, соціального, техногенного, професійного, освітнього тощо) середовища.

Таким чином, *індивідуальне здоров'язбереження* – це збереження власного здоров'я окремою людиною на біологічному, екологічному, особистісному, соціальному і професійному рівнях.

Розглядаючи дефініцію індивідуального здоров'язбереження стосовно представників педагогічної професії, його можна також визначати в особистісно-професійному і процесуальному планах.

Індивідуальне здоров'язбереження вчителя (як якість) – інтегрована якість вчителя як професійної одиниці, здатної створювати, зберігати і підтримувати фізичну, психічну, емоційну, енергетичну рівновагу в умовах

освітнього середовища, запобігаючи професійному вигорянню і продовжуючи активне довголіття.

Індивідуальне здоров'язбереження вчителя (як процес) – процес фізичної, психічної, соціальної та енергетичної адаптації вчителя до умов освітнього середовища, в якому забезпечується якісний енерго-інформаційний та психоемоційний обмін між суб'єктами освітнього процесу.

Більш складним завданням, на нашу думку, є розуміння сутності індивідуального здоров'язбереження вчителя в професійно-компетентнісному ракурсі. Цілою низкою науковців наполегливо формулюється думка про необхідність формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності. Втім дослідники [39; 103 та ін.] зазначають вкрай низький рівень цієї готовності у майбутніх учителів і вказують на недостатність уваги, яка приділяється формуванню цієї готовності у студентів педагогічних закладів вищої освіти. Дійсно, готовність до збереження здоров'я учнів може сформуватись тільки у разі наявності у вчителя такої готовності, у першу чергу, по відношенню до самого себе. Відсутність компетентності індивідуального здоров'язбереження у вчителя чи низький її рівень обумовлює неготовність педагогічного працівника до здоров'язбережувальної діяльності.

Тут виникає низка суперечностей, які до сьогодні є невирішеними у вищій педагогічній освіті, а саме:

- пріоритетність здоров'язбереження здобувачів освіти (учнів/студентів/вихованців) в освітньому процесі;
- необхідність збереження і зміцнення здоров'я усіх учасників освітнього процесу, до яких належать як здобувачі освіти, так і їхні батьки, а також педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники [242];
- потреба у здоров'язбережувальній компетентності вчителя;
- стресогенність педагогічної професії і необхідність у збереженні здоров'я самого вчителя.

Перераховані суперечності, а також термінологічна і змістова

неузгодженість понятійного апарату, яка існує на сьогодні у роботах науковців різного рівня, вимагають ретельного аналізу. Передусім це стосується такого поняття, як «здоров'язбережувальна компетентність».

У першу чергу, вважаємо, що необхідно вивести з обігу у наукових роботах такі часто вживані, але граматично неправильні конструкції, як «здоров'язберігаюча», «здоров'язбережна», «здоров'язберігальна» компетентності. Автор переконана, що термін «здоров'язбережувальна компетентність» має залишитись у даному контексті єдино правильним.

Стосовно змістового наповнення поняття «здоров'язбережувальна компетентність», то витoki його, безумовно, виходять з переліку ключових компетентностей [247; 412; 556; 557; 623], хоча і мають певні відмінності у трактуванні різними авторами [13; 47; 48; 51; 54; 94; 238; 263; 298; 337; 503; 536].

Т. Г. Шаповалова вважає, що здоров'язбережувальна компетентність майбутнього педагога формується через здоров'язбережувальні компетенції та здоров'язбережувальні освітні технології [565, с. 150].

Російський дослідник Ю. В. Лукашин у своїх працях актуалізує значущість формування обов'язкових професійних компетенцій педагогічних працівників та наголошує, що «здоров'язбережувальна компетенція» доповнює перелік професійних якостей сучасного педагога «готовністю до забезпечення охорони життя і здоров'я тих, хто навчається» [337]. «Здоров'язбережувальна компетенція» студентів педагогічного ЗВО цим автором визначається як «готовність майбутніх педагогів кваліфіковано здійснювати, аналізувати і коректувати діяльність зі здоров'язбереження у професійному та особистісних аспектах на основі стійкої мотивації здорового способу життя і прийняття єдності тілесного, душевного і духовного здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу» [337, с. 10]. Цікавим висновком, на нашу думку, є положення Ю. В. Лукашина про те, що «здоров'язбережувальна компетенція є обов'язковою складовою професійної компетентності педагога широкого профілю, не стримується рамками обраної спеціальності і носить

універсальний характер» [337, с. 14].

Є. В. Кочерга, констатує відсутність однозначного визначення поняття здоров'язбережувальної компетентності, дає таке трактування: «це характеристики, властиві людині, які спрямовані на збереження фізичного, соціального, психоемоційного, інтелектуального та духовного здоров'я» [299, с. 86–87].

С. О. Авчиннікова [2, с. 22] зауважує, що «здоров'язбережувальна компетентність вже не просто потенціал, а успішна практика використання даного потенціалу. Це ефективне орієнтування у задачних ситуаціях, пов'язаних зі збереженням фізичного, психічного і соціального здоров'я клієнтів, успішний досвід їх розв'язання і сприйняття як засобу самореалізації, неперервного професійного самовдосконалення».

Здоров'язбережувальна компетентність Ю. Д. Бойчуком зі співавторами розглядається «як динамічний стереотип мислення, поведінки та діяльності, який сприяє збереженню і зміцненню здоров'я людини та визначає дбайливе ставлення до здоров'я оточуючих» [51; 54, с. 182].

Ю. Д. Бойчук та А. В. Турчинов у структурі здоров'язбережувальної компетентності особистості виділяють такі компетенції, як:

- компетенції з питань рухової активності;
- компетенції з питань харчування;
- компетенції з питань ендоекології організму;
- компетенції з питань психоемоційної активності;
- компетенції з питань моральності й духовності [54, с. 182–184].

На нашу думку, ці компетенції варто віднести до компетентності індивідуального здоров'язбереження з огляду на їх особистісність. Водночас вони потребують відповідного структурування.

Водночас є й інші думки щодо поняття здоров'язбережувальної компетентності. Наприклад, Т. А. Борова у структурі професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти виділяє «здоров'язберігаючу» компетентність як одну із ключових

компетентностей, трактуючи її як «здатність до збереження власного здоров'я» [63, с. 267].

Таким чином, у результаті теоретичного пошуку було з'ясовано, що проаналізовані дефініції та змістове наповнення поняття «здоров'язбережувальна компетентність» в інтерпретаціях різних авторів мають істотні протиріччя, а саме:

1. Не мають спільного, чітко визначеного об'єкту здоров'язбережувального впливу: у першому випадку процес здоров'язбереження спрямований на тих, хто навчається (учнів, студентів, вихованців); в іншому – на учнів та вчителів як учасників освітнього процесу; подекуди цей вплив здійснюється особистістю зорієнтовано на себе.

2. У дисертаційних та монографічних дослідженнях, метою яких є формування (розвиток, удосконалення) здоров'язбережувальної компетентності вчителів різних спеціальностей, навіть якщо її визначення, подане автором, об'єднує збереження і зміцнення здоров'я учителя й учнів, зміст пропонованих технологій, методик, моделей не враховує або тільки опосередковано враховує набуття вчителем компетенцій з індивідуального здоров'язбереження. Основним об'єктом здоров'язбережувального впливу тут є і залишається учень.

3. Наукові роботи, спрямовані на формування здорового способу життя студентів, у тому числі педагогічних спеціальностей, здебільшого не враховують професійні чинники ризику здоров'я, з якими стикаються молоді учителі під час професійної діяльності. Такі дослідження більше орієнтовані на підвищення рухової активності молоді, профілактику шкідливих звичок, у кращому разі – на формування саморегуляції майбутніх учителів, але залишають поза увагою основні професіографічні вимоги.

Виявлені протиріччя у трактуванні поняття здоров'язбережувальної компетентності поглиблюють переконання про те, що зі структури цієї компетентності повинно виокремитись цілком самостійне поняття – «компетентність індивідуального здоров'язбереження».

На нашу думку, слід розрізняти поняття «здоров'язбережувальна компетентність» і «компетентність індивідуального здоров'язбереження». Відмінність здоров'язбережувальної компетентності від компетентності індивідуального здоров'язбереження полягає, насамперед, в об'єкті впливу: для першої об'єктом є учень або студент, для другої – сам вчитель як особистість і професіонал.

Безумовно, здоров'язбережувальна компетентність вчителя є складовою його професійної компетентності. Вона спрямована на оволодіння технологіями формування в учнів навичок здорового способу життя, методиками збереження і зміцнення їхнього здоров'я, а також на організацію здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти. Основою здоров'язбережувальної компетентності вчителя є його готовність до здоров'язбережувальної педагогічної діяльності як внутрішня психологічна якість особистості. Тому вважаємо доцільним використовувати наведене нижче визначення даного поняття.

Здоров'язбережувальна компетентність вчителя – це набута у процесі професійної підготовки інтегрована здатність педагогічного працівника, яка складається із системи валеологічних знань, досвіду, ціннісного ставлення до здоров'я учнів (студентів), що можуть цілісно реалізовуватися на практиці у напрямку створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти з метою збереження і зміцнення здоров'я тих, хто навчається.

Втім здоров'язбережувальна компетентність вчителя не може бути якісно сформованою до тих пір, поки майбутній вчитель сам не навчиться зберігати власне здоров'я. Вчитель з низьким рівнем культури здоров'я не може повноцінно забезпечити процес збереження і зміцнення здоров'я учнів, створити освітнє середовище, яке буде дійсно здоров'язбережувальним.

У сучасних умовах, на нашу думку, варто переорієнтувати шляхи професійної соціалізації особистості педагога. Якщо раніше спрямування цього процесу здійснювалось від формування професійної самоактуалізації та особистісного зростання педагога до створення ним

здоров'язбережувального освітнього середовища, то зараз початковою ланкою у підготовці вчителя повинно стати саме здоров'язбережувальне освітнє середовище, у якому створюється зона персонального та професійного комфорту особистості, що сприяє більш ефективній вторинній профорієнтації і подальшій професійній самореалізації вчителя.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище – спеціально організована система заходів, яка передбачає наявність комфортних еколого-гігієнічних умов та позитивної психологічної і соціальної атмосфери під час навчальних занять; застосування активних технологій навчання, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу; сприяє адаптації учнів/студентів до умов навчальної діяльності; формує у них систему валеологічних знань, світоглядних переконань, ціннісних орієнтацій, свідому мотивацію до збереження і зміцнення здоров'я та дозволяє розвинути високий рівень культури здоров'я особистості, набуті відповідних компетентностей.

У наведеному визначенні нами об'єднано зміст двох основних напрямів здоров'язбереження, які давно існують у світовій практиці, але недостатньо диференційовані у нашій країні. Такими напрямками є *Health education* – освіта в галузі здоров'я (аналогом, який можна зустріти у вітчизняних наукових доробках, є валеологічна освіта) та *Health promotion* – промоція (пропаганда, реклама) здоров'я, заохочення до здоров'я (вітчизняним аналогом, швидше за все, буде валеологічне виховання, хоча зміст цього поняття теж є більш вузьким).

Незважаючи на відсутність точного, дослівного перекладу, *Health education* «концептуалізується як комунікаційна діяльність, яка об'єднує навчання та викладання, що стосуються знань, переконань, поглядів, цінностей, навичок та компетенцій» [618, с. 2; 643]. З цієї точки зору *Health education* розуміється як невід'ємна частина більш широкого поняття *Health promotion*, яке «визначається як будь-яка діяльність, спрямована на поліпшення та / або захист здоров'я кожного в шкільній спільноті, включно з

наданням послуг з фізичного та соціального шкільного середовища, навчального плану, шкільної політики та громадських зв'язків» [618, с. 2].

Таким чином, освітнє середовище будь-якого закладу освіти буде здоров'язбережувальним тоді і лише тоді, коли буде у першу чергу мати у собі функцію промоції здоров'я, а вже у другу чергу – забезпечувати надання знань і формування компетенцій, які сприяють його підтриманню.

Тому під час створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі вищої педагогічної освіти необхідно враховувати, з одного боку, професійні і життєві потреби особистості студента – майбутнього вчителя, з іншого – цілі, місію і візію закладу освіти як відкритої соціально-педагогічної системи, а також суспільний запит на здорового й сучасного педагога як агента змін, який відіграє важливу роль у просуванні людського потенціалу та формуванні майбутніх поколінь.

Ефективність функціонування закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку студентів за педагогічними спеціальностями, визначається не тільки рівнем фахових знань і компетенцій випускників, але й наявністю у них універсальних метапредметних компетентностей, які сприяють успішності молодого вчителя у подальшій професійній діяльності. Однією з таких компетентностей є компетентність індивідуального здоров'язбереження.

Поняття компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя, на наш погляд, також слід розглядати в категоріальному особистісно-діяльнісному, та соціально-компетентнісному аспектах, тобто, з одного боку – як особистісну якість, а з іншого – як складову професійної компетентності вчителя.

Компетентність індивідуального здоров'язбереження є багатовимірним синтезом ключових компетентностей, таких, як соціальна, предметна, стратегічна, загальнокультурна, особистісна, інформаційна, громадянська, у той час коли здоров'язбережувальну компетентність швидше за все слід віднести до групи професійних компетентностей. Компетентність

індивідуального здоров'язбереження вчителя формується на основі базових життєвих навичок, отриманих від батьків і під час навчання у загальноосвітній школі. Для вчителя вона є надпрофесійною (метапрофесійною), хоча повинна формуватись поетапно як на допрофесійному етапі, так і під час професійної підготовки та інтродукції у професію (педагогічної інтернатури), неперервно удосконалюється процесі професійної педагогічної діяльності протягом життя, а також у системі післядипломної, неформальної та інформальної освіти.

Для вчителя наявність такої компетентності має бути професійно стандартизованою нормою, оскільки від уміння педагога пролонговано підтримувати індивідуальне здоров'я залежить успішність його професійної діяльності, якість і здоров'язбережувальна спрямованість освітнього процесу і, врешті-решт, здоров'я учнів. Професіографічні вимоги [497, с. 59–63] також засвідчують цілу низку побажань до індивідуально-психологічних та психофізіологічних якостей, сенсорно-перцептивної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфер представників вчительської професії, світоглядно-культурних та морально-ціннісних аспектів, пов'язаних з різними складовими індивідуального здоров'я.

Тому маємо сформулювати таке визначення компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя:

Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя – це інтегрований результат оволодіння системою валеологічних знань і сформованості достатнього рівня культури здоров'я, який виражається у прояві стійкої самомотивації і готовності особистості до використання засвоєних знань, вмінь, навичок, а також способів діяльності в конкретних професійних і життєвих ситуаціях для збереження і зміцнення власного здоров'я.

Зміст сучасної вищої педагогічної освіти формується з орієнтацією на компетентнісний підхід, розробку ефективних освітніх технологій та відповідних навчально-методичних комплексів. Згідно із вимогами Концепції

формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, основним завданням підготовки педагогічних кадрів до здійснення такої діяльності є забезпечення неперервності у формуванні культури здоров'я особистості як невід'ємної складової її професійної компетентності [227].

Тому метою наступного етапу дослідження стала теоретична розробка структури компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти.

Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя розглядається нами як причинно-наслідкова система, яка має 7 складових на 7 рівнях. Вони відповідають семи базовим сферам життя людини [438; 439] та її соціокультурних, суспільно-політичних та економічних відносин (рис. 2.1), розглянутих у попередньому параграфі. За структурою вони співпадають з універсальною структурою організму людини [450, с. 661–663] та системою соціальних взаємозв'язків [439]. Під час професійної підготовки на кожному з цих рівнів повинен здійснюватися вплив як на професійний розвиток студента, так і на розвиток його компетентності індивідуального здоров'язбереження [199, с. 319–320]. У процесі післядипломної, неформальної та інформальної освіти виявлена неузгодженість у розвитку кожної зі складових має індивідуально коректуватися.

Відповідно складовими компетентності індивідуального здоров'язбереження є:

1. Психофізична.
2. Емоційно-чуттєва.
3. Ментально-когнітивна.
4. Соціально-свідома.
5. Колективно-креативна.
6. Соціально-ієрархічна.
7. Світоглядна

На рис. 2.4 представлено універсальну структуру компетентності

індивідуального здоров'язбереження вчителя.

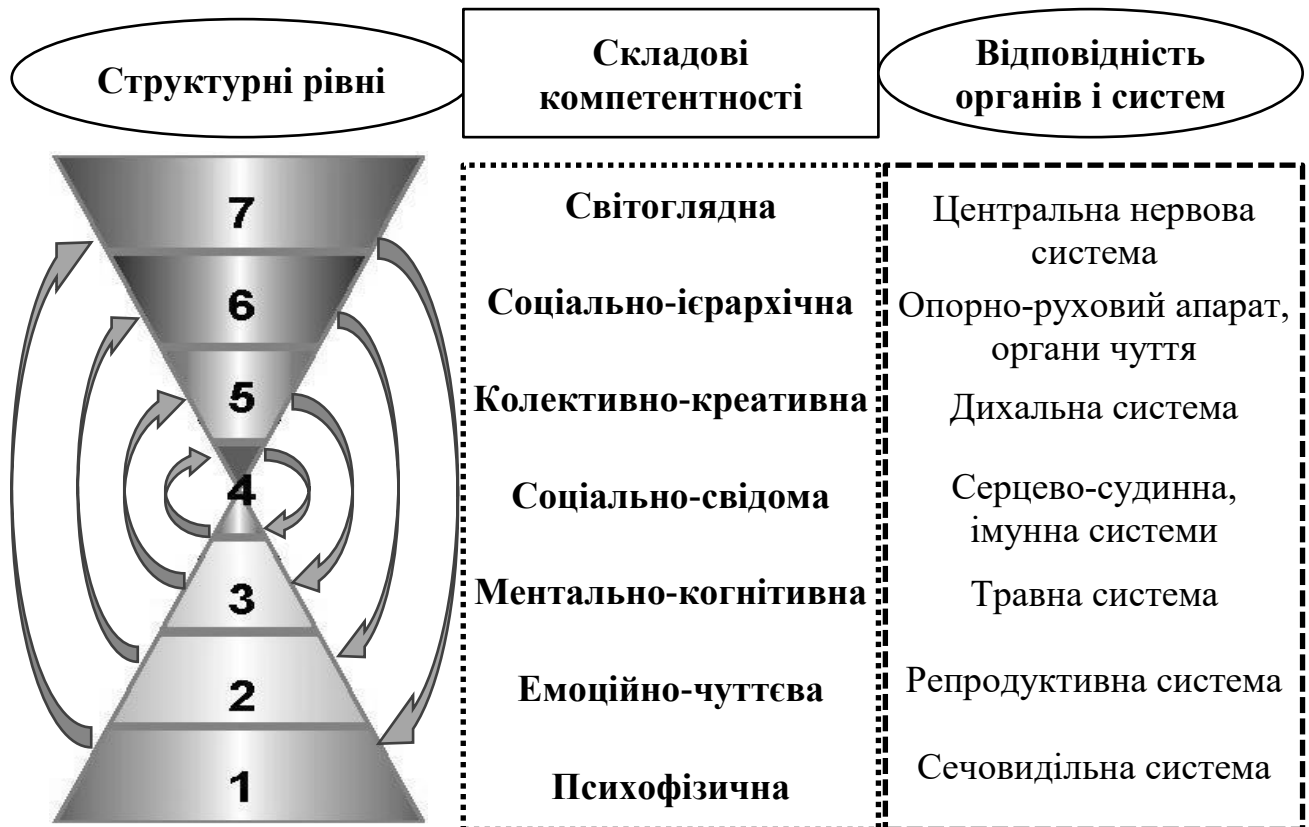


Рис. 2.4. Складові компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя (© Жара Г. І., 2017)

Характеристику кожної складової здається доцільним формулювати з декількох позицій:

- з точки зору загального змістового наповнення складової відповідно до базових сфер життя;
- з позицій особливостей вчительської професії та можливої дії професійних чинників ризику;
- в компетентнісному аспекті як інтеграцію життєвих навичок та їх застосування у професійній сфері;
- у зв'язку з відповідною складовою здоров'я;
- із застосуванням психосоматичного підходу до визначення відповідності складових системам організму;

– як встановлення причинно-наслідкових зв'язків між складовими компетентності індивідуального здоров'язбереження як системи.

Психофізична складова є базовою для формування і розвитку індивідуального здоров'я як ресурс життя і діяльності людини. Вона формується починаючи з пренатального періоду і розвивається протягом життя. Рівень сформованості цієї складової залежить передусім від таких чинників, як: генотип людини, успадкований від батьків; екологія середовища існування (вплив тератогенних чинників), спосіб життя (рівень рухової активності, якість харчування, гігієнічні навички, звички тощо), рівень безпеки (зовнішня безпека та безпечна поведінка), наявність ресурсів для життя (їжа, житло, одяг, робота, гроші тощо), комфортне існування (у побуті, природі, професійному середовищі тощо). Зрозуміло, що у компетентнісному вимірі до цієї складової потрібно віднести також й свідому активність людини із забезпечення себе ресурсами для життя, створення комфортних умов життєдіяльності і роботи, прояви турботи про своє тіло, уміння прислухатись до тілесних відчуттів і вчасно на них реагувати.

Психофізична складова пов'язана із розвитком фізичного здоров'я, а з точки зору психосоматичного підходу – із функціонуванням сечовидільної системи та нижніх відділів кишкового [95; 281; 455; 548; 561].

Причинно-наслідковими зв'язками ця складова об'єднана зі світоглядною складовою.

Емоційно-чуттєва складова пов'язана у першу чергу з емоційним сприйняттям особистістю себе і світу, з емоційною оцінкою подій і явищ дійсності. У контексті педагогічної професії ця складова пов'язана із самоставленням особистості вчителя; з емоційно-чуттєвим сприйманням професії та емоційною оцінкою себе як суб'єкта своєї фахової діяльності; з розвитком емоційного інтелекту, тобто здатністю розпізнавати емоції інших людей, адекватно проявляти емоції у відповідь на навколишні події, продуктивно керувати власними емоціями та емоціями інших; зі спроможністю до емпатії – розуміння почуттів, психічних станів, вчинків

іншої особи у формі співпереживання; готовністю до продуктивного розв'язання конфліктів.

Емоційно-чуттєва складова в її ідеальному прояві є компетентнісним відображенням акмеологічної моделі психічного здоров'я, а також функціональним предиктором здоров'я репродуктивної системи людини.

Причинно-наслідковими зв'язками ця складова об'єднана з соціально-ієрархічною складовою.

Ментально-когнітивна складова у цілому відображає здатність до інтелектуальної діяльності, планування, когнітивного розвитку. З точки зору професійної підготовки вчителя – це спроможність навчання впродовж життя; здатність до соціальної адаптації в умовах трансформації освітніх пріоритетів і посилення вимог професії; прагнення до пізнання нового, проектування наукової і методичної роботи. В особистісному ракурсі це відчуття своєї конкурентоспроможності у професії, у набутті і фаховій реалізації інтелектуальних досягнень різного рівня.

Причинно-наслідковими зв'язками ментально-когнітивна складова пов'язана з колективно-креативною складовою. Її практичним втіленням є формування розумового (інтелектуального) здоров'я.

У разі недостатньої реалізації цієї складової існує ризик виникнення розладів травної системи.

Соціально-свідома (особистісно-соціальна) складова. Успішність вчителя визначається не тільки його знаннями й педагогічною майстерністю, але й розвитком особистісної сфери, яка визначає його самооцінку, здатність до прийняття себе та інших (толерантність) і встановлення міжособистісних відносин, спроможність вибудовувати особистісну траєкторію професійного і кар'єрного зростання, уміння долати особистісні страхи тощо.

Соціально-свідома (особистісно-соціальна) складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя передбачає його самодостатність як особистості. Сформованість цієї складової можна прослідкувати за здатністю встановлювати і підтримувати міжособистісні

стосунки, забезпечувати власне професійне зростання, здійснювати рефлексію, самоаналіз і корекцію власної оздоровчої діяльності [213, с. 114]. Оскільки вказана складова не має структурної пари для відображення за причинно-наслідковими зв'язками (рис. 2.4) і характеризується неврівноваженістю і нестійкістю розвитку [217], то її формування є найбільш складним завданням порівняно із формуванням інших складових компетентності індивідуального здоров'язбереження і потребує окремого вивчення. У той же час особистісно-соціальна складова є перехідною точкою між сферами причин і наслідків, через яку відбувається процес управління усіма іншими складовими здоров'я [217, с. 31–32].

Найкращим періодом для формування цієї складової компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя є вік 17–19 років, коли активно розвивається соціальне самоусвідомлення особистості [217; 218; 395].

Цілісне і системне особистісне спрямування підготовки майбутнього вчителя стосовно формування соціально-свідомої (особистісно-соціальної) складової компетентності індивідуального здоров'язбереження дозволяє вирішити питання узгодженості усіх інших складових здоров'я шляхом розвитку самоприйняття, толерантності, гармонізації міжособистісних взаємодій, формування здорових особистісних і професійних амбіцій, навичок безконфліктного досягнення успіху.

У психосоматичному плані це пов'язано з розвитком і функціонуванням органів серцево-судинної системи.

Колективно-креативна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя є основою для формування його професійного здоров'я. Вона охоплює здатність вчителя до творчих взаємодій у різних типах колективів, пов'язаних чи не пов'язаних із практично-педагогічною діяльністю. Такими колективами є: сім'я, друзі, однокласники, колеги, представники клубів за інтересами, члени професійних спільнот тощо. Особливістю синергетичних зв'язків у цих колективах є те, що людина як

особистість зі своїми здібностями, талантами, ідеями тощо вступає у взаємодію як рівний серед рівних. При цьому кожен представник групи здійснює свій внесок у спільну справу. Синтез досвіду у спільній взаємодії дає поштовх для розвитку креативності кожного із членів колективу.

Формування колективно-креативної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя відбувається завдяки розвитку навичок командної взаємодії, ефективної комунікації, уміння домовлятися між собою, шанувати і цінувати внесок кожного у спільну справу тощо.

Структурною парою для відображення за причинно-наслідковими зв'язками для цієї складової є ментально-когнітивна складова.

Достатня сформованість цієї складової більшою мірою впливає на розвиток і нормальне функціонування органів дихання.

Соціально-ієрархічна складова визначає ієрархічні та міжколективні взаємодії людини загалом і вчителя зокрема у професійній і побутовій сфері. Встановлення і продуктивний розвиток цих взаємозв'язків є основою для формування морального здоров'я особистості. Вчитель постійно перебуває під впливом ієрархічних взаємодій у системах «вчитель – учень» та «керівник – підлеглий». У першій із них він є носієм ціннісних орієнтирів і моральних принципів, у другій – реципієнтом цінностей, які усталені в традиціях закладу освіти і проваджуються його керівництвом. З іншого боку, відповідно до специфіки своєї діяльності він регулярно взаємодіє з колективами інших шкіл, батьками, представниками громадськості, різними організаціями. Сформованість соціально-ієрархічної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у такому разі є передумовою позитивного сприйняття і дотримання ним правил професійної субординації, корпоративної культури та корпоративної етики. Дуже суттєвий вплив на формування цієї складової здійснюється під час інтродукції випускника педагогічного ЗВО у професію та його адаптації до умов педагогічної діяльності. Мова йде про наявність чи відсутність наставництва досвідчених учителів над вчителем-початківцем, що забезпечує

його становлення і усвідомлення своєї ролі і місця в шкільній ієрархічній системі, формування відчуття власної успішності як фахівця.

Соціально-ієрархічна складова утворює причинно-наслідкові зв'язки з емоційно-чуттєвою складовою, а також є запорукою формування морального здоров'я вчителя.

Недостатня її сформованість призводить до порушень опорно-рухового апарату, периферичної нервової системи, захворювань шкіри, органів чуття (зору, слуху, нюху).

Світоглядна складова. Формування світогляду людини розглядається дидактикою як найважливіша складова виховної мети освітнього процесу. Дійсно, світогляд є основою для формування ціннісних орієнтирів, напрямів творчої діяльності, персональних уподобань особистості, а для молодшої людини тим більше – вибору мотивів навчальної діяльності, емоційного реагування на себе і навколишній світ, і здійснення активності з організації і перетворення життєвого простору.

Світогляд є основою духовного здоров'я особистості [110; 407], що тим більше актуалізується як пріоритет у сучасних умовах існування людства [64; 523]. Здоров'яорієнтований аспект Нової української школи висуває підвищені вимоги до світогляду сучасного вчителя. Його валеологічна спрямованість [481] стає дедалі більш актуальною.

У структурі компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя світоглядна складова є найвищою за ієрархією у системі [218], оскільки світогляд визначає цілі, цінності і перспективи розвитку педагога як творця індивідуального здоров'я, власного професійного становлення і саморозвитку і, врешті-решт, як провідника світоглядних орієнтирів суспільства через валеологічний світогляд учнів.

Світоглядна складова утворює причинно-наслідкові зв'язки з психофізичною складовою.

Недостатній розвиток цієї складової у людини позбавляє її можливості усвідомлювати і визнавати власний сенс життя і свою цінність у світі. Це

відбивається на функціонуванні центральної нервової системи і може спричиняти нервово-психічні захворювання.

Варто додати, що часто поняття світогляду ототожнюється з поняттям кругозору, що є неприпустимим для розгляду структури компетентності індивідуального здоров'язбереження. Світогляд – це система поглядів на життя, суспільство, природу, особливості світосприйняття і світорозуміння. На нашу думку, світогляд є відображенням глибокого розуміння сутності причинно-наслідкових, синергетичних та ієрархічних зв'язків у цих сферах, а також свого місця у світі. Натомість кругозір – це широта знань, інтересів, уявлень, певна метафорична міра освіченості, яка може бути різноманітною, але не завжди демонструє глибинне розуміння сутності речей, скоріше відтворює їхню різноманітність.

Підсумовуючи опис складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя, варто відмітити, що рівень їх сформованості залежно від спрямованості особистісних очікувань визначає дві життєві і професійні стратегії: стратегію виживання (якщо переважає спрямування активності на складові нижніх рівнів) або стратегію досягнень (якщо активність розподіляється на складові вищих рівнів). Тільки гармонійний розвиток усіх складових компетентності дозволяє органічно збалансувати життєву стратегію вчителя у бік індивідуального здоров'язбереження (в особистісному плані), а також професійної соціалізації і самореалізації (у професійному плані).

Тому у процесі професійної підготовки майбутніх учителів варто враховувати фрактальний принцип побудови структури компетентності індивідуального здоров'язбереження, який передбачає відтворення структурної конфігурації попередніх рівнів (підсистем) ієрархічного утворення на вищих (надсистемних) рівнях. Тобто кожна частина (фрагмент) системи буде подібний за структурою до усієї системи в цілому.

1. *Психофізичний рівень* характеризується наявністю ресурсів особистості для здобуття професії вчителя. До них слід віднести наявність

власне схильності до педагогічної професії, базового рівня здоров'я, певного рівня знань з профільних предметів, необхідних для вступу до ЗВО, матеріально-побутових факторів, які супроводжують процес навчання.

2. *Емоційно-чуттєвий рівень* обумовлює емоційне відношення студента до себе як до суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності і до своєї майбутньої професії як предмету цієї діяльності. Цей рівень передбачає задоволення потреб щодо організації процесу навчання, створення зони професійного комфорту в освітньому середовищі, усвідомлення на чуттєвому рівні свого професійного самовизначення («треба – не треба», «моє – не моє») під час пасивної педагогічної практики.

3. *Ментальний рівень* визначає інтелектуальну, пізнавальну активність студента у здобутті професійно орієнтованих знань і набутті професійного досвіду, у тому числі тих, що стосуються здоров'язбереження. Це час першої свідомої спроби занурення у професію під час активної педагогічної практики, «примірювання» професії на себе, порівняння її вимог зі своїми реальними можливостями, а також усвідомлення своїх інтелектуальних потреб у розширенні сфери професійної компетентності.

4. *Соціально-свідомий рівень* є перехідним і доволі критичним у становленні особистості майбутнього вчителя. Він співпадає із завершенням першого (бакалаврського) рівня підготовки, який визначає подальший шлях професійної діяльності або продовження навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Перед студентом постає питання вибору між професійною діяльністю, подальшим навчанням за обраним профілем або його зміною. На цьому етапі актуалізуються необхідність професійного самовдосконалення, набуття авторитету, прагнення до соціального визнання шляхом міжособистісних взаємодій тощо.

5. *Колективно-креативний рівень* передбачає набуття навичок управління своєю діяльністю, налагодження професійних контактів, прояв індивідуалізації у становленні власного стилю викладання під час практик та пробної професійної діяльності, формування умінь будувати стійкі

професійні та/або наукові відносини.

6. *Соціально-ієрархічний рівень* передбачає посилення суспільних ієрархічних відносин, визначення соціального статусу випускника як молодого фахівця-вчителя, переорієнтацію системи цінностей, морально-етичних орієнтирів і видів діяльності з процесу навчання на процес викладання, зміцнення соціальних зв'язків, формування корпоративної культури.

7. *Світоглядний рівень* – це рівень, який визначає самоставлення особистості педагога після завершення навчання у ЗВО, інтродукції та інтеграції його у педагогічну спільноту як повноцінного її члена. Неодмінним процесом тут є світоглядне переосмислення сенсу професійної педагогічної діяльності і своєї цінності як суб'єкта цієї діяльності [212].

Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя в структурі освітніх компетентностей. Для можливості проектування технологій формування представленої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів необхідно здійснити опис її як освітньої компетентності для відображення через нормативні документи у навчально-методичній літературі.

За визначенням А. В. Хуторського, «компетентності для учня (у нашому випадку – студента – Г.Ж.) – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння... Освітні компетентності відносяться не до всіх видів діяльності, а тільки до тих, що включені до складу... освітніх галузей і навчальних предметів. Такі компетентності відбиваються предметно-діяльнісною складовою... освіти та покликані забезпечувати комплексне досягнення її цілей» [557].

Щоб забезпечити відповідність поняття компетентності індивідуального здоров'язбереження до традиційних освітніх параметрів, спробуємо розкрити його зміст шляхом переліку структурних компонентів компетентності, визначених А. В. Хуторським [557] (табл. 2.1).

Структурні компоненти поняття

**«Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя»
у відповідності до традиційних освітніх параметрів [176]**

Структурні компоненти компетентності	Характеристики поняття
Назва компетентності	Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя
Типи компетентностей в їх загальній ієрархії	Ключова
Коло реальних об'єктів дійсності, стосовно яких уводиться компетентність	Професійна і повсякденна діяльність вчителя
Соціально-практична обумовленість і значущість компетентності	Відповідність особистості вчителя соціальним запитам Нової української школи. Індивідуальне здоров'язбереження вчителя в умовах професійної і повсякденної діяльності сприяє його успішності, творчій самореалізації, запобіганню ранньому професійному вигоранню, підвищенню якості освітнього процесу, створенню здоров'язберезувального освітнього середовища, збереженню здоров'я учнів.
Значення в орієнтації суб'єкта стосовно даних об'єктів, особистісна значущість компетентності	Продуктивна соціальна адаптація, повноцінна самореалізація в усіх життєвих сферах, активне творче професійне довголіття, емоційна стабільність, здатність до саморегуляції, продуктивне вирішення професійних задач.
Знання про дане коло реальних об'єктів	Антропо-соціальні та психолого-педагогічні передумови формування, збереження та зміцнення здоров'я; чинники ризику і порушення здоров'я людини; принципи наукового обґрунтування власного способу життя та безпечної поведінки; значення саморегуляції як чинника соціальної адаптації; методологія, соціально-правові та індивідуально-особистісні аспекти формування і збереження індивідуального здоров'я особистості; методологія профілактики загальних і професійних захворювань; психологічні та біологічні основи

Таблиця 2.1 (продовження)

	стресу; механізми адаптації людини до стресових ситуацій і способи розвитку стресостійкості; чинники ризику індивідуального здоров'я, пов'язані з педагогічною професією; сутність поняття індивідуального здоров'язбереження вчителя; механізми впливу психовалеологічних та фізкультурно-оздоровлювальних технологій на індивідуальне здоров'я людини; ознаки професійного вигорання та основні методи його профілактики й усунення.
Уміння й навички, що належать до даного кола реальних об'єктів	Володіння методами діагностики стану індивідуального здоров'я та саморегуляції усіх складових здоров'я; свідоме обирання і розвиток власної стратегії у збереженні та зміцненні здоров'я; розпізнавання чинників ризику здоров'я у власній професійній діяльності; діагностика і вчасне усунення ознак професійного вигорання; добір технологій індивідуального здоров'язбереження відповідно до виявлених у себе чинників ризику та ознак вигорання; створення здоров'язбережувального освітнього середовища на робочому місці та у закладі освіти в цілому; прогнозування можливих наслідків розвитку ознак вигорання під час організації освітнього процесу
Способи діяльності стосовно даного кола реальних об'єктів	<i>Навчальна діяльність</i> – набуття теоретичних знань і практичних умінь індивідуального здоров'язбереження. Діагностика вихідного стану здоров'я та супутніх показників. <i>Трудова діяльність</i> – практична апробація знань та умінь, добір оптимальних засобів збереження індивідуального здоров'я, розробка стратегії індивідуального валеогенезу. Моніторинг стану здоров'я та супутніх показників. <i>Професійна діяльність</i> – світоглядно-моральна саморегуляція. Рефлексивне застосування практик індивідуального здоров'язбереження. Моніторинг і прогнозування розвитку стану здоров'я та супутніх показників.
Мінімально необхідний досвід діяльності суб'єкта у сфері даної компетентності (за рівнями освіти)	<i>Бакалавр</i> – реалізація набутих умінь та навичок здоров'язбереження у заздалегідь визначених або частково невизначених умовах (з опорою на базові валеологічні знання); здатність адаптуватися до професійних вимог і професійних ситуацій.

Таблиця 2.1 (продовження)

	<i>Магістр</i> – умотивованість до професійного самоствердження та соціальної адаптації через реалізацію і доповнення навчальних здобутків власними теоретичними надбаннями щодо індивідуального здоров'язбереження. <i>Вчитель</i> (післядипломна, неформальна, інформальна освіта) – органічне поєднання світоглядно-наукової основи компетентності індивідуального здоров'язбереження зі стійкою мотиваційною основою, морально-ціннісними орієнтирами і практичною реалізацією у вирішенні професійних і життєвих соціально значущих задач.
Індикатори – стосовно визначення ступеня (рівня) компетентності (за рівнями освіти).	<i>Бакалавр</i> – стан здоров'я (кількість пропусків академічних годин за станом здоров'я); академічна успішність; динаміка зони професійного комфорту; емпіричні показники здорового способу життя. <i>Магістр</i> – стан здоров'я, вік (біологічний, психологічний), динаміка зони професійного комфорту; рівень професійного вигорання, емоційного інтелекту, професійне самовизначення. <i>Вчитель</i> – стан здоров'я (наявність професійно обумовлених та психосоматичних захворювань); темпи старіння (за біологічним та психологічним віком), рівень професійного вигорання; зона професійного комфорту; показники професійного росту; соціальна активність, не пов'язана з професійною діяльністю.

Як зазначалось вище, компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя є системним утворенням (рис. 2.5).

Вона, з одного боку, підпорядковує собі цілу низку загальних (ключових) і предметних (фахових) компетентностей, притаманних предметній галузі «Освіта» [243, с. 14–15, 611, с. 35–48], а з іншого боку, сама є підсистемою у системі компетентностей з чіткою структурою [199, с. 319] (рис. 2.5).

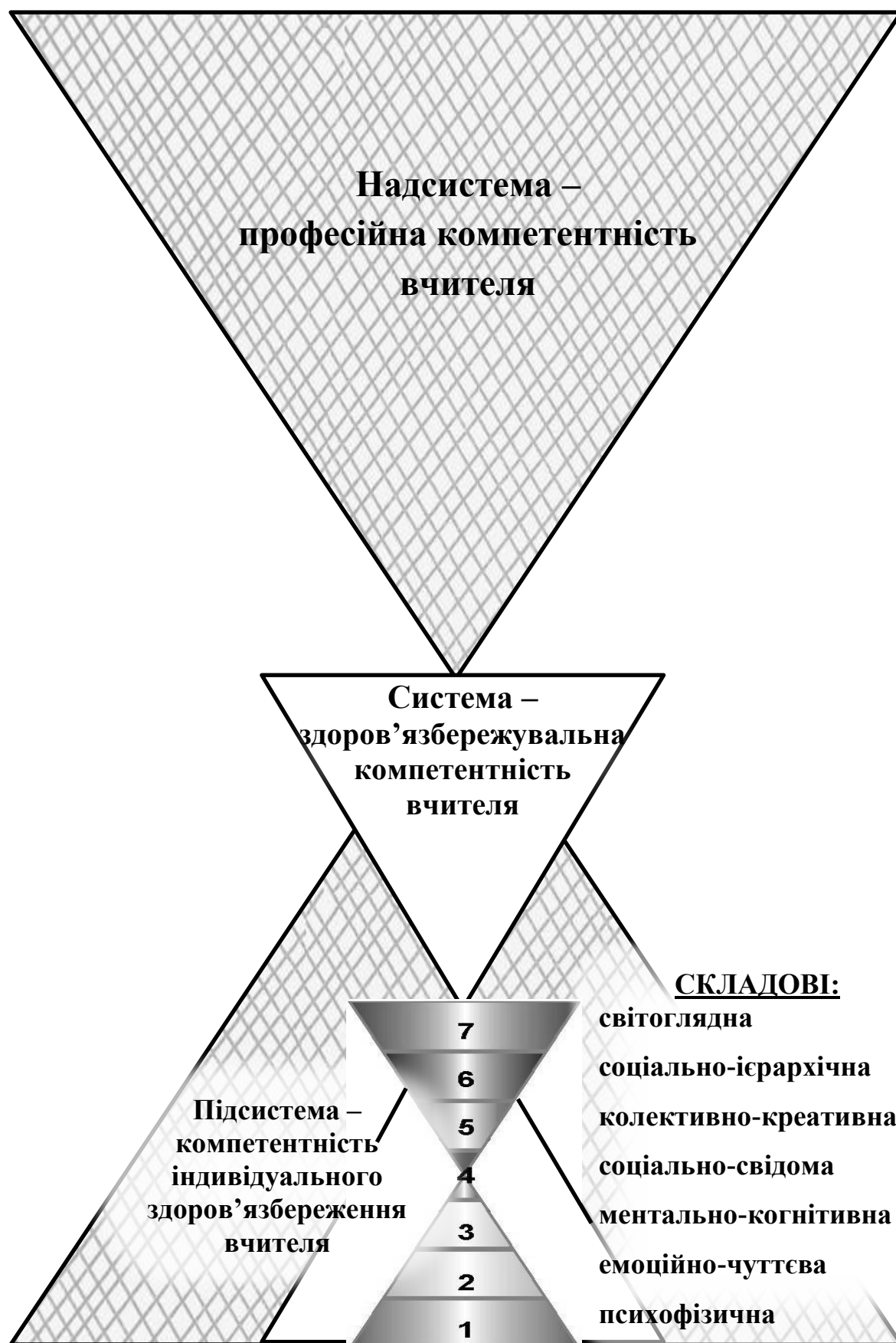


Рис. 2.5. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя як підсистема в системі освітніх компетентностей (© Жара Г. І., 2019)

Як видно з рис. 2.5, надсистемними утвореннями для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя є здоров'язбережувальна і професійна компетентності, які, у свою чергу, підпорядковуються одна одній. Усі вони мають подібну структуру, хоча й різняться за змістовим наповненням.

Таким чином, визначивши місце компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в структурі освітніх компетентностей, можна визначити критерії та ознаки, за якими можна оцінити сформованість даної компетентності, напрямки та організаційно-педагогічні умови процесу її формування у системі неперервної педагогічної освіти, а також розробити педагогічні технології, які конкретизують і забезпечують цей процес.

Ознаки і критерії сформованості складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Як було з'ясовано вище, людина може бути здоровою тільки тоді, коли її спосіб життя передбачає самореалізацію в усіх життєвих сферах (ресурси, взаємозв'язки, діяльність, соціальна індивідуалізація, колективні відносини, суспільні відносини, загальнолюдські відносини) і на усіх відповідних цим сферам структурних рівнях (1–психофізичному, 2–емоційно-чуттєвому, 3–ментальному, 4–соціально-свідомому, 5–колективно-креативному, 6–соціально-ієрархічному, 7–світоглядному) [199, с. 318–319]. Відносно індивідуального здоров'язбереження вчителя – це самореалізація його як біосоціальної істоти, особистості, суспільної одиниці, професіонала, громадянина, творця надбань всесвітньої культури. Критеріально – це повноцінний прояв в усіх сферах і на усіх рівнях, з адаптацією до умов професійної діяльності (табл. 2.2).

Визначення кількісних показників сформованості кожного з виділених критеріїв (див. табл. 2.2) досить ускладнене, оскільки поняття компетентності індивідуального здоров'язбереження, так само, як і поняття здоров'я, є акмеологічною категорією, тобто не має свого ідеального втілення і найвищого рівня.

**Рівні, ознаки і критерії сформованості складових
компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя [213]**

РІВНІ	ОЗНАКИ	КРИТЕРІЇ
7	Має широкий світогляд, абсолютно здоровий	Здатний до постановки цілей і розуміння перспектив розвитку на усіх рівнях, гармонійної взаємодії з природою і суспільством, організації здорового способу життя й активного довголіття.
6	Дотримується субординації, налагоджує міжколективні зв'язки	Здатний до виокремлення цінностей у діяльності, роботи в якості керівника і підлеглого, делегування повноважень, звернення за медичною допомогою у разі потреби (контроль за станом здоров'я, проходження медогляду), обміну досвідом оздоровлення
5	Ініціативний і творчий	Здатний до продуктивної творчої співпраці у колективі, ефективного розв'язання конфліктів, створення спільного здоров'язберезувального робочого та освітнього середовища.
4	Толерантний у стосунках, самодостатній	Здатен встановлювати і підтримувати міжособистісні стосунки, забезпечувати власне професійне зростання, здійснювати рефлексію, самоаналіз і корекцію власної оздоровчої діяльності
3	Розумово розвинений	Здатний до самоосвіти і самовдосконалення упродовж життя, у тому числі у питаннях збереження і зміцнення здоров'я, вибору оздоровчої системи
2	Емоційно адекватний	Здатен проявляти емоції у сприйнятті дійсності, давати адекватну емоційну оцінку життєвим ситуаціям і стану здоров'я, здійснювати саморегуляцію емоційного стану
1	Зовні виглядає умовно здоровим	Здатен задовольняти базові гігієнічні потреби, підтримувати організм у руховому тонусі, розпізнавати тілесні відчуття

Можна спостерігати їх якісну динаміку у категоріях «не сформований» (низький) – «слабо сформований» (середній) – «достатньо сформований» (достатній) – «добре сформований» (високий), або відстежувати за прямими показниками у динаміці стану здоров'я.

Якщо дані таблиці 2.2 прийняти за **високий ступінь** сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження, то контрастна альтернатива – **низький ступінь** сформованості цієї компетентності – характеризується:

- на 7 рівні – нездатністю індивіда або слабкою здатністю до постановки цілей, безініціативністю у їх постановці; негативізмом та запереченням прихильності до здорового способу життя; у спілкуванні регулярно скаржиться на безперспективність життя, власних зусиль у професійній діяльності; у поведінці – схильністю до різного роду залежностей (хімічних, психічних, соціальних тощо), можуть проявлятися саморуйнівні дії, суїцидальні думки;

- на 6 рівні – нездатністю до розпізнавання істинних і хибних цінностей; недоброчесністю у професійній діяльності; слабкою здатністю до налагодження міжколективної співпраці (якщо немає прямої вигоди); низьким рівнем корпоративної культури; у спілкуванні – підозрілістю (як керівник) або підлабузництвом (як підлеглий); у поведінці – схильністю до проявів авторитарності, жорсткості, булінгу (як керівник), виявами неправомірних дій (підкупу) для своєї користі або взяттям на себе надмірного навантаження (як підлеглий); униканням або знеціненням профілактики захворювань; зверненням за медичною допомогою лише у разі критичного стану здоров'я;

- на 5 рівні – надмірним індивідуалізмом, відокремленістю у колективі або відмовою від власної індивідуальності і намаганням «бути як усі»; нездатністю до колективної співпраці і творчої діяльності в цілому; надмірним трудоголізмом і принесенням особистого життя в жертву роботі або, навпаки, униканням відповідальності; репродуктивністю у професійних

діях; провокуванням конфліктних ситуацій (підбурюванням, дружбою з окремими людьми, але обов'язково проти когось іншого, розповсюдженням пліток тощо); безініціативністю і залежністю від думки інших; у виборі засобів оздоровлення – необдуманим слідуванням модним тенденціям або наслідуванням більшості / авторитетів;

- на 4 рівні – боязкістю або нав'язливістю у встановленні і підтриманні міжособистісних стосунків, схильністю до маніпулювання іншими людьми; невинуватим / незаслуженим кар'єризмом або неумотивованістю / нездатністю до системного професійного саморозвитку і кар'єрного зростання; проявами нетолерантності й осуду інших; самокритикою та критиканством стосовно інших; підсиленням своєї неспішності і нереалізованості порівняно з іншими; байдужістю або надмірною тривожністю у ставленні до власного здоров'я; відсутністю чіткої оздоровчої системи;

- на 3 рівні – низькою інтелектуальною активністю; пасивністю у пізнанні нового, нездатністю до планування і вдосконалення власної професійної та оздоровчої діяльності; напруженням та опором щодо зміни власної думки; у поведінці – прокрастинацією, відсутністю пунктуальності; скаргами на стан здоров'я для виправдовування себе в ухилянні від дорученої роботи та відповідальності; посилена, часто необґрунтована увага до власного здоров'я;

- на 2 рівні – систематичною невдоволеністю, негативізмом суджень, негативним емоційним сприйняттям себе та оточення; нездатністю до прояву і розуміння гумору; неадекватністю емоційних проявів у поточних життєвих і професійних ситуаціях; відсутністю здатності до отримання задоволення від будь-якої активності (хобі, цікавих занять, спілкування, діяльності, власних успіхів тощо; постійними скаргами на стан здоров'я, схильністю до пошуку співчуття у лікарів, колег, випадкових людей);

- на 1 рівні – дуже низькою здатністю до забезпечення собі навіть мінімального комфорту в побуті, робочому середовищі; безладом на

робочому місці; байдужістю або мінімальною активністю у догляді за собою; слабкою руховою активністю (гіподинамією); нездатністю до розпізнавання тілесних відчуттів й усунування дискомфорту в тілі; нав'язливе звертання за медичною допомогою або схильність до необґрунтованого самолікування навіть за наявності хронічних захворювань.

Таким чином, легко припустити, що критерії *середнього* та *достатнього* ступенів сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя будуть межувати між вище наведеними альтернативами. Втім результативність кінцевого «продукту», на нашу думку, можна кількісно оцінювати за показниками динаміки стану здоров'я і зони професійного комфорту вчителя; опосередковано за біологічним та психологічним віком; наявністю чи відсутністю ознак професійного вигорання, активністю у творчій діяльності, здатністю створювати здоров'язбережувальне робоче та освітнє середовище.

Таким чином, причинно-системний підхід, застосований для визначення критеріїв сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів, розкриває можливості і є прикладом повноцінного функціонування вчителя як професійної одиниці у створеному нею ж самою здоров'язбережувальному освітньому просторі [180].

2.2. Аналіз стану здоров'я і сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження в учителів-практиків

Питання фахової підготовки вчителя в умовах реформування освіти сьогодні розкривається через нові виклики і запити суспільства. Перехід до європейських стандартів вимагає формування нової генерації вчителів, здатних працювати в умовах невизначеності, адаптуватись до сучасних інформаційних і соціальних трансформацій, створювати сприятливе освітнє середовище для себе й учнів.

Натомість в реаліях сучасної освіти (не тільки вітчизняної, але й

зарубіжної) спостерігається дисонанс між нагальною потребою у креативних, соціально активних, мобільних учителях і практичною наявністю цілої низки учителів-професіоналів, які не можуть повною мірою виконувати свої обов'язки, оскільки потерпають від наслідків робочого стресу, мають виражені ознаки емоційного вигорання, ряд професійно обумовлених психосоматичних захворювань. Здоров'я учителів впливає на якість викладання і тим самим на успіх навчання учнів [632; 668].

Компаративний аналіз проблематики здоров'я вчителів у роботах науковців різних країн виявив цілу низку спільних питань, які потребують вирішення. Здебільшого вони стосуються: констатації фактів погіршення здоров'я вчителів внаслідок впливу чинників професійного середовища (J. Chmielewska [590], K. A. Marko [640], C. Munn [646]; I. Kok [628]); кореляції стану здоров'я з наявністю професійних стресорів і вимог до професії (J. Beckley [584], H. Hussain [616]; S. Guglielmi, K. Tatrow [610]); аналізу рівнів професійного вигорання у вчительського контингенту як представників соціономічних професій (M. H. Abel, J. Sewell [577]; A. Mäkikangas, K. Hyvönen, T. Feldt [638]; E. Villavicencio-Ayub, S. Jurado-Cárdenas, A. Valencia-Cruz [697]; K. Šebková [673]); пошуку шляхів співпраці вчителів як уникнення чинників робочого стресу (J. Chmielewska [590]; H. Hussain [616]), залежності ефективності і благополуччя вчителя від розвитку емоційного інтелекту (A. K. Vesely, D. H. Saklofske, A. D. Leschied [696]).

Німецькі дослідники J. Bauer, T. Unterbrink, A. Hack, R. Pfeifer, V. Buhl-Grießhaber, U. Müller, H. Wesche, M. Frommhold, R. Seibt, K. Scheuch, M. Wirsching констатують стійкі негативні явища у шкільному середовищі, які спричиняють розвиток значних проблем психічного здоров'я учителів (понад 29,8 %). Серед них – словесні образи, пошкодження особистих речей, булінг і насильство з боку учнів [583].

Спільною проблемою також залишається зростання кількості молодих вчителів, які залишають професію після короткого періоду викладацької

діяльності (ETUCE [601]; H. Hussain [616]; E. Villavicencio-Ayub, S. Jurado-Cárdenas, A. Valencia-Cruz [697]; D. L. Duke [598]; J. Y. Hong [612]). Так, J. Łukasik зазначає, що більшість учителів у Польщі не готові до вирішення багатьох педагогічних ситуацій, особливо які стосуються виховної роботи та роботи з батьками учнів, що викликає стресові стани [634, с. 120–121]. Це, на думку автора, обумовлене недостатньою практичною спрямованістю освітнього процесу підготовки майбутніх учителів, їх неготовністю до сприйняття нових викликів і запитів суспільства. На недостатню підтримку молодих учителів вказують і канадські дослідники С. Le Maistre та А. Paré, що призводить до необхідності «виживання» у шкільному середовищі [631].

Водночас вимоги, що висуваються до вчителя як фахівця, регламентують прийняття ним більшої відповідальності за власний професійний розвиток у перспективі навчання протягом усього життя [601; 659; 670]. Ще у 2008 році Європейський комітет профспілок з освіти (ETUCE) зазначав, що поширеність стресу у процесі викладання та його вплив на якість особистого життя вчителів, їхню практику в класі та на шкільну спільноту в цілому дуже мало визнається, а в ряді країн все ще відсутні національні стратегії його подолання [601, с. 41]. Вихід із цього становища європейські фахівці вбачають у створенні сприятливого робочого середовища для молодих учителів, розвитку наставництва у період інтродукції в професію, привабливій структуризації заробітної плати, що є вирішальною у залученні та утриманні вчителів у цій професії [601, с. 40–41].

Пов'язані дослідження, які розкривають питання якості життя, добробуту, розвитку синдрому професійного вигорання, впливу робочого середовища на здоров'я представників різних професій, у тому числі й соціономічних [319; 414; 561; 625], свідчать про досить сильні кореляції між стресорами у системах «людина – людина», «людина – робоче середовище» та погіршенням самопочуття, появою психосоматичних розладів, загостренням хронічних захворювань у респондентів. Статистичний аналіз емоційного вигорання педагогів, зроблений О. Я. Кучерук та В. А. Піддубко,

показує, що розвиток вигоряння більшою мірою залежить від психологічної складової здоров'я і стажу роботи, ніж від паспортного віку [319]. Так, у Німеччині основними причинами дострокового виходу учителів на пенсію є психічні та психосоматичні захворювання, які разом складають 32–50 % випадків, причому у вчителів їх значно більше, ніж у не вчителів [668]. K. Scheuch, E. Haufe, R. Seibt підкреслюють, що професійне вигоряння, особливо такий його компонент, як емоційне виснаження, є основним аспектом проблем зі здоров'ям вчителів [668].

З огляду на це виникає необхідність як у більш детальному дослідженні стану здоров'я учителів-практиків та студентів, які здобувають професію вчителя, так і в аналізі освітнього середовища з позицій його здоров'язбережувальної спрямованості.

Під час підбору оптимальних напрямів, психолого-педагогічних та психовалеологічних засобів і методик для покращення стану здоров'я учителів, розширення їх зони комфорту, профілактики та зниження рівня професійного вигоряння необхідно з'ясувати закономірності взаємозв'язку показників, які безпосередньо можуть бути діагностичними маркерами для даного впливу [186; 187; 198].

Згідно із класифікацією діагностичних методів, поданих Б. М. Мицканом та Н. В. Фединяком, «існує нозологічна (клінічна), донозологічна та неонозологічна діагностика. Саме остання й уключає в себе визначення біологічного віку (БВ) (поряд з функціональною діагностикою, оцінкою загальної професійної та спеціальної працездатності, лікарсько-трудовою експертизою тощо)» [535, с. 45].

Різні автори пропонують для діагностики здоров'я і працездатності людини використовувати показники функціонального віку та темпів старіння (Г. В. Коробейніков, О. А. Поляков, А. Л. Решетюк [477]), рівня функціонування, функціональних резервів і ступеня напруження регуляції (Р. М. Баєвський зі співавт. [21; 22]; Г. Н. Даниленко, Л. В. Подрігало [430]; Є. Л. Михалюк [366]), психофізіологічного потенціалу (Н. В. Харковлюк-

Балакіна [546]), адаптаційного потенціалу (Г. Л. Воскобойнікова [97]), біологічного віку (Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова, А. В. Магльований [16]; Т. Г. Омельченко [404]; Б. М. Мицкан, Н. В. Фединяк [535]).

Біологічний вік розглядається як критерій для визначення донозологічних станів у людей різного віку [296; 477]. Г. В. Коробейніков переконливо доводить зв'язок темпу старіння людини з руховою активністю. Автор зазначає, що основними протекторами старіння є відсутність шкідливих звичок, раціональне харчування, рухова активність, соціальна підтримка і відсутність психологічних стресів [296, с. 5].

Втім О. О. Кронік та Р. А. Ахмеров зазначають, що процес старіння може бути пов'язаним також з особливостями світосприйняття людини, ступенем відчуття самореалізованості, тобто з психологічним віком [310, с. 70–72]. Тому для вчителів, з огляду на специфіку їхньої професії, діагностичними маркерами могли б стати показники не тільки біологічного, але й психологічного віку.

Показовими також тут можуть бути значення емоційного інтелекту вчителів, який безпосередньо є ваговою особистісною якістю сучасного професіонала, а тим більше – педагогічного працівника, і визначає здатність до розвитку м'яких життєвих соціальних навичок (*Soft Skills*) як доповнення до предметних професійних навичок (*Hard Skills*).

Тому першим етапом констатувального дослідження було з'ясування темпів старіння вчителів, що викладають різні предмети, за біологічним та психологічним віком; виявлення взаємозв'язків темпів старіння з рівнем емоційного інтелекту, станом здоров'я та професійною успішністю вчителів; визначення напрямів психолого-педагогічного та психовалеологічного впливу на показники, які сприятимуть покращенню стану здоров'я вчителів як професійної спільноти, з урахуванням професійної спеціалізації.

Було обстежено 307 учителів загальноосвітніх шкіл м. Чернігова та Чернігівської області. Для усіх респондентів визначались: паспортний (календарний) вік (КВ); біологічний вік (БВ) за методикою

В. П. Войтенка [92] (додаток А) та за допомогою сегментного аналізатора складу тіла TANITA BC-730; психологічний вік (ПсВ) за методикою п'ятирічних інтервалів О. О. Кроніка та Р. А. Ахмерова [310] (додаток Б); емоційний інтелект (ЕІ) за методикою Н. Холла [537, с. 57–59] (додаток В). Здійснювались розрахунки темпів біологічного старіння як співвідношення біологічного віку (БВ) до належного біологічного віку (НБВ), тобто середньостатистичного по вибірці (додаток А); а також темпів психологічного старіння як співвідношення психологічного віку до календарного (додаток Б). Обчислювались кореляційні зв'язки між вище вказаними показниками для з'ясування їх взаємного впливу.

У результаті дослідження темпів старіння вчителів, що викладають різні предмети, було виявлено деякі особливості (рис. 2.6).

За біологічним віком найбільш прискорений темп старіння спостерігається в учителів-філологів: іноземної мови, зарубіжної літератури та української мови і літератури. Уповільнений темп біологічного старіння мають лише учителі фізичної культури, вірогідно, внаслідок достатньої рухової активності. Із решти вчителів найменші темпи біологічного старіння мають учителі початкових класів, історії і трудового навчання.

За психологічним віком найбільш прискорені темпи старіння виявлено у вчителів історії, української мови і літератури, та природничих спеціальностей (хімії, біології, географії). Уповільненого старіння за психологічним віком серед досліджуваного контингенту не спостерігалось. Найменші показники психологічного старіння мають учителі фізичної культури, трудового навчання і мистецьких спеціальностей (малювання, музики). З даних рис. 2.6 можна припустити, що у вчителів історії, початкового навчання, фізичної культури і природничих спеціальностей психологічне старіння випереджає біологічне. У вчителів фізики і математики спостерігається приблизно однакова швидкість старіння – як біологічного, так і психологічного. Утім учителі філологічних спеціальностей (іноземної

мови, зарубіжної літератури, української мови) мають найбільшу порівняно з учителями інших спеціальностей швидкість старіння за біологічним віком [198].

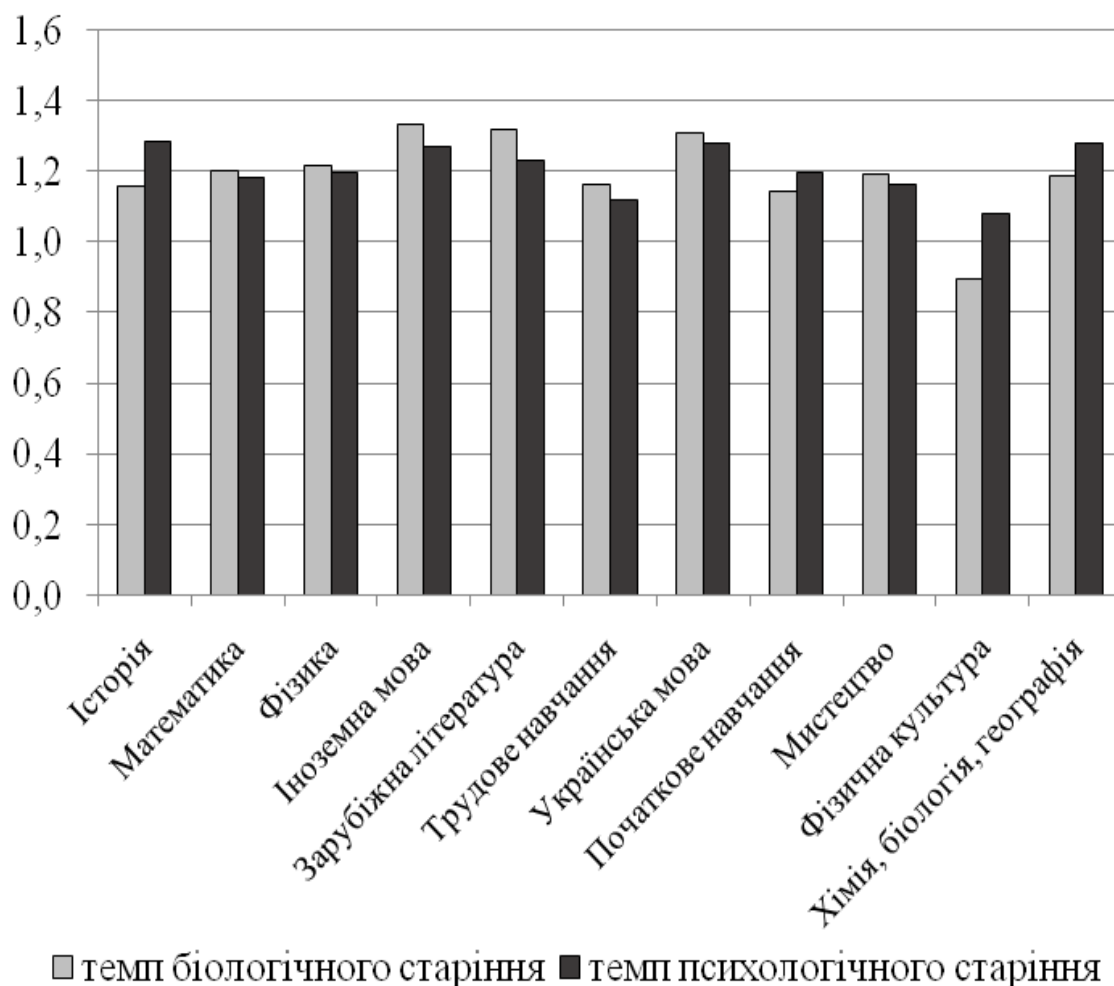


Рис. 2.6. Співвідношення темпів біологічного та психологічного старіння учителів різних спеціальностей [198]

Результати вивчення рівня емоційного інтелекту вчителів-практиків вказують на беззаперечну необхідність його розвитку. Так, серед досліджуваного контингенту виявлено лише 5 % респондентів із високим рівнем емоційного інтелекту. Понад 55 % мають низький рівень, і лише 40 % – середній рівень (табл. 2.3). При цьому найвищі рівні емоційного інтелекту спостерігається у вчителів біології та хімії, математики/інформатики і початкового навчання; найнижчі рівні – у вчителів географії, трудового

навчання/технологій, фізичної культури, української мови/літератури.

Серед учителів-практиків, незалежно від спеціальності, найнижчі показники спостерігаються за такими складовими емоційного інтелекту, як «Управління своїми емоціями» та «Емпатія», при цьому найкраще сформовані показники шкали «Самотивація».

Таблиця 2.3

Розподіл рівня емоційного інтелекту учителів різних спеціальностей (%)

Спеціальність	Інтегративний рівень емоційного інтелекту		
	Низький	Середній	Високий
Історія/право	50	50	0
Географія	100	0	0
Математика/інформатика	42,86	42,85	14,29
Фізика	25	75	0
Хімія/біологія	50	33,33	16,67
Зарубіжна література	50	50	0
Українська мова/література	60	40	0
Трудове навчання/технології	75	25	0
Початкове навчання	53,33	40	6,67
Фізична культура	60	40	0
Музика	50	50	0
Образотворче мистецтво	50	50	0

Кореляційні зв'язки між рівнем емоційного інтелекту, календарним, біологічним і психологічним віком учителів різних предметів представлені на рис. 2.7 і рис. 2.8.

Як видно з рис. 2.7 і рис. 2.8, зі збільшенням паспортного віку закономірно підвищується і біологічний вік в усіх обстежених учителів ($r = 0,897$, $p < 0,001$). Психологічний вік респондентів також зростає відповідно до календарного ($r = 0,900$, $p < 0,001$).

Якщо розглядати кореляції КВ і БВ, КВ і ПсВ за окремими

спеціальностями (див. рис. 2.7), то найменший зв'язок спостерігається у вчителів англійської мови ($r = 0,427$ і $0,366$ відповідно) та зарубіжної літератури ($r = 0,711$ і $0,509$ відповідно).

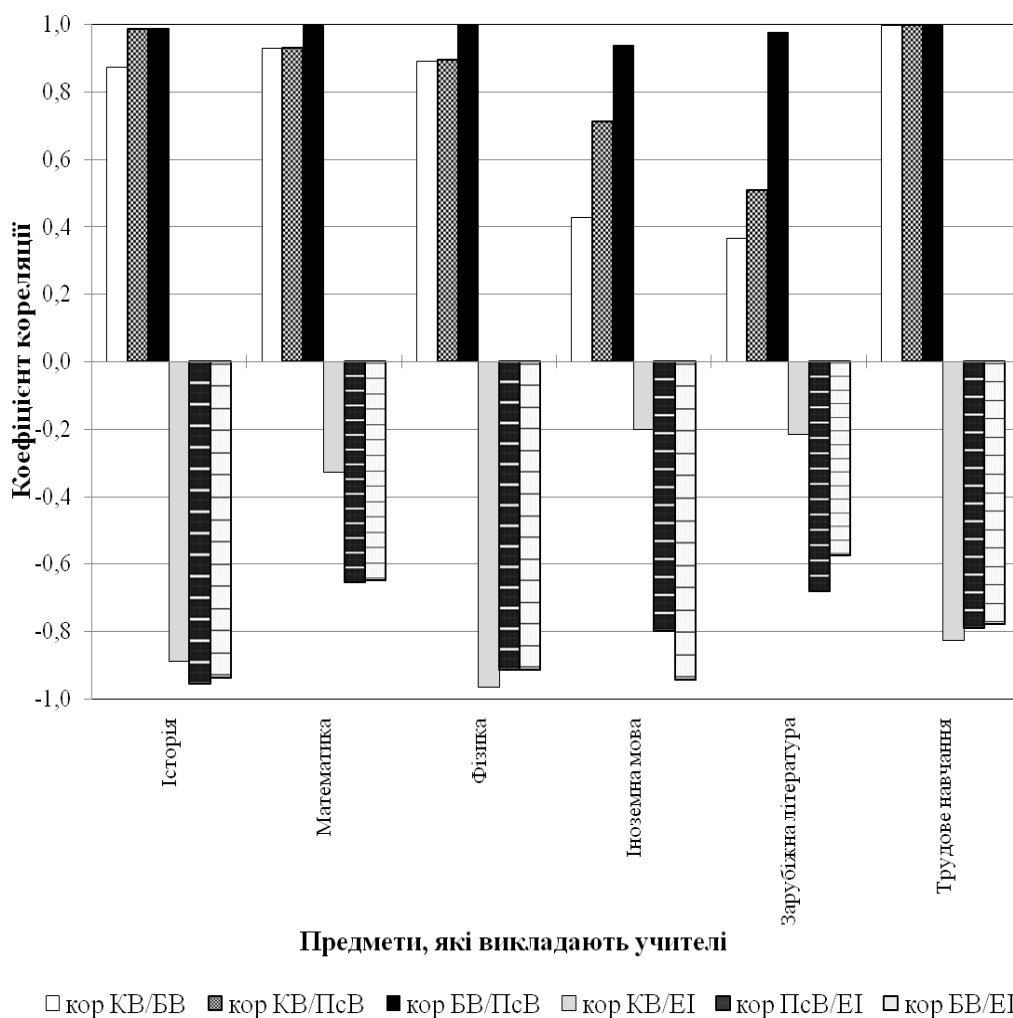


Рис. 2.7. Кореляційні співвідношення календарного, біологічного, психологічного віку та емоційного інтелекту вчителів різних предметів [198]

Рівень емоційного інтелекту з віком знижується у вчителів історії, фізики та трудового навчання. Від'ємна кореляція KB і EI середньої сили спостерігається у вчителів хімії, біології та географії, початкових класів, слабка – у вчителів математики. Дуже слабкі від'ємні зв'язки KB і EI у вчителів англійської мови та зарубіжної літератури; додатні – у вчителів української мови і літератури та фізичної культури. Натомість у вчителів мистецьких спеціальностей зі збільшенням KB рівень емоційного інтелекту

підвищується (див. рис. 2.8). Можна припустити, що це пов'язано з особливостями творчої самореалізації і набуттям досвіду розпізнавання чужих емоцій та управління власними.

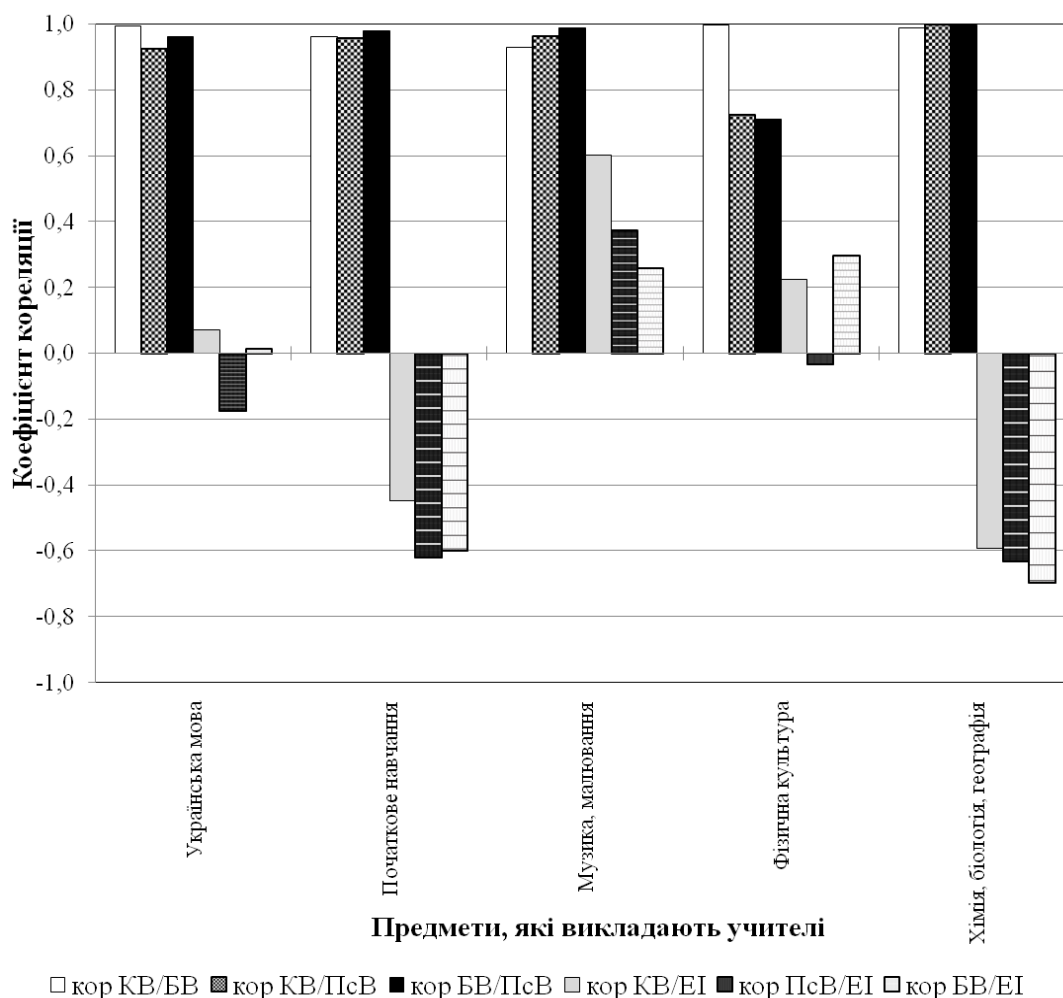


Рис. 2.8. Кореляційні співвідношення календарного, біологічного, психологічного віку та емоційного інтелекту вчителів різних предметів (продовження) [198]

Кореляція БВ і ПсВ встановлена на рівні ($r = 0,932$, $p < 0,001$) для учителів усіх спеціальностей. Слабше виражений цей зв'язок у вчителів фізичної культури, хоча теж є достатньо високим ($r = 0,710$, $p < 0,05$). Це також можна пояснити достатньою руховою активністю, яка здійснює вплив на біологічний вік.

Між значеннями ЕІ і БВ та ЕІ і ПсВ сильні від'ємні кореляційні зв'язки

встановлено у вчителів історії, фізики, англійської мови, трудового навчання; від'ємні зв'язки середньої сили – у вчителів природничих спеціальностей, початкових класів, зарубіжної літератури, математики (див. рис. 2.7 і рис. 2.8); слабкі додатні – у вчителів музики і малювання. У вчителів фізичної культури і української мови зв'язок емоційного інтелекту з біологічним та психологічним віком дуже слабкий, при чому з БВ – додатній, з ПсВ – від'ємний (див. рис. 2.8).

Отже, допускаємо, що на основі аналізу розрахованих кореляцій можна здійснювати підбір засобів корекції біологічного і психологічного віку, а також емоційного інтелекту вчителів різних спеціальностей. Для більш обґрунтованого підходу до цього процесу також необхідно схарактеризувати показники компетентності індивідуального здоров'язбереження через оцінні критерії, за якими буде у подальшому визначатися її сформованість.

2.3. Оцінні критерії стану здоров'я, рівня вигоряння, зони професійного комфорту та емоційного інтелекту вчителів-практиків

Щоб здійснити комплексну оцінку стану сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів закладів загальної середньої освіти, необхідно вивчити стан їх індивідуального здоров'я, установити зв'язок між нозологіями, найбільш поширеними у вчительському середовищі, та рівнем професійного вигоряння вчителів, а також здійснити системний аналіз особливостей індивідуального здоров'я учителів з точки зору психосоматичних аспектів поведінки на усіх рівнях суспільних відносин [186; 187; 198].

Друга частина констатувального експерименту проводилася на базі закладів загальної середньої освіти: ЗОШ I-III ступенів м. Чернігова №№ 3, 28, 29, 30, Чернігівської вечірньої загальноосвітньої школи № 1, Чернігівського ліцею № 22; а також Чернігівської області: Богданівської ЗОШ I-III ст. імені Григорія Ващенка, Корюківської ЗОШ I-III ст. № 4, Менської ЗОШ I-III ст. ім. Т. Г. Шевченка, Ніжинської ЗОШ I-III ст. № 4,

Новгород-Сіверської ЗОШ I-III ст. № 2, Ріпкинської ЗОШ I-III ст. № 2; Седнівського навчально-виховного комплексу. У цілому протягом 2014–2017 рр. було обстежено 389 учителів.

Діагностичний стимульний матеріал складався із бланків, що містили:

- дані про досліджуваного (ПІБ, вік, місце роботи, стаж роботи, спеціальність, категорія);
- загальну самооцінку стану здоров'я (погано, посередньо, добре, дуже добре);
- бланк для діагностики зони професійного комфорту (додаток Г).
- 22 питання для визначення рівня професійного вигорання (за методикою К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп'янової та О. С. Старченкової [90, с. 144–147] (додаток Д));
- перелік захворювань, структурованих за вісьмома групами (1 – захворювання сечовидільної системи, 2 – захворювання статевих систем, 3 – захворювання травної системи, 4 – захворювання серцево-судинної і кровотвірної систем, 5 – захворювання дихальної системи, 6 – захворювання шкіри, опорно-рухового апарату, органів чуттів, 7 – захворювання нервової системи, 8 – захворювання ендокринної системи, порушення обміну речовин), а також зі шкалою, що визначає ступінь їх прояву (0 – не маю зовсім; 1 – зрідка зустрічаються подібні симптоми; 2 – раніше приходилось звертатись до лікаря із проявами цього захворювання; 3 – маю легку форму цього захворювання і періодично здійснюю профілактику загострень; 4 – маю хронічну форму захворювання, регулярно лікуюсь; 5 – маю хронічну форму захворювання, із частими загостреннями, такими, що заважають мені жити і нормально працювати) (додаток Е).

Структурування нозологій за групами здійснювалось з урахуванням класифікацій психосоматичних захворювань згідно з рекомендаціями авторів [95; 455; 545; 548; 561]. Крім того, уточнення і доповнення діагностичних даних відбувалось під час бесід з учителями та індивідуальних консультацій.

Підрахунок балів, що визначали прояви захворювань тієї чи іншої

групи, здійснювався за сумою вказаних респондентами бальних оцінок у кожній групі.

Вік обстежуваних учителів становить від 20 до 66 років, середній вік $43,6 \pm 10,6$ років, стаж роботи – від 0,5 до 46 років, середній стаж роботи – $20,6 \pm 10,7$ років.

Дані самооцінки стану здоров'я вчителів-практиків представлено на рис. 2.9. Так, 2,34 % респондентів оцінюють своє здоров'я як «дуже добре», 39,25 % – «добре», 55,61 % – «посередньо», 2,80 % – «погано».

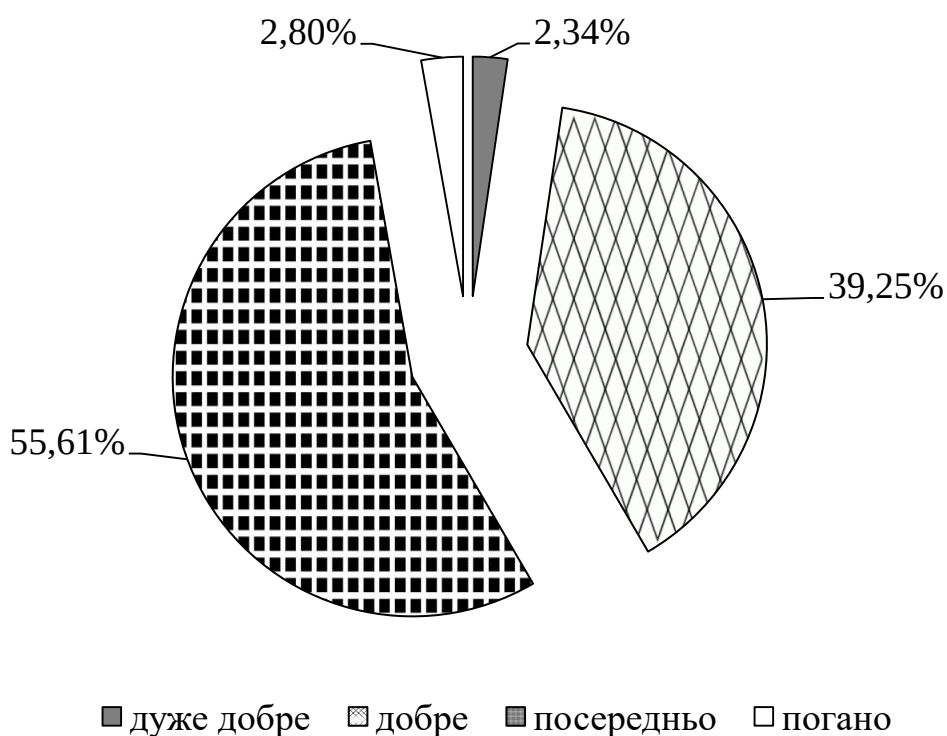
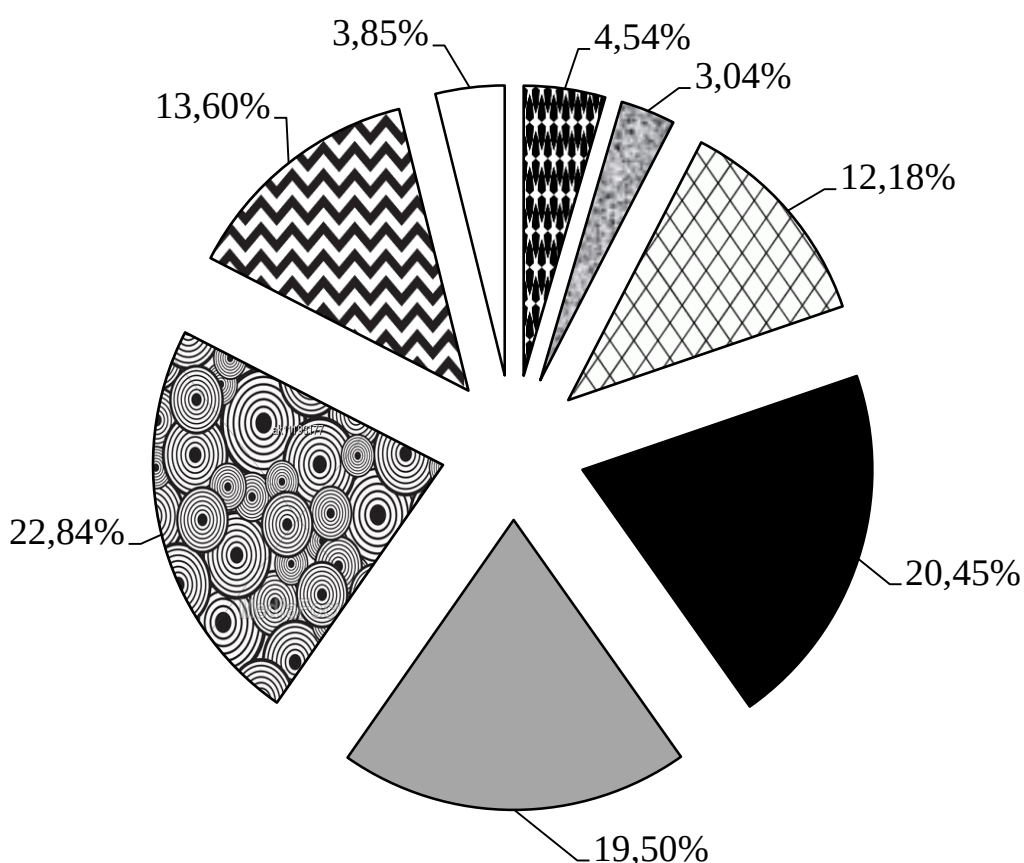


Рис. 2.9. Стан здоров'я вчителів (за даними самооцінки) [187]

Результати анкетування вчителів щодо наявних захворювань розподілились таким чином (рис. 2.10).

Як показано на рис. 2.10, найчастіше у вчителів зустрічаються захворювання шостої групи (22,84 %), серед них переважають такі, як остеохондроз, сколіоз, короткозорість, далекозорість, карієс, ревматоїдний артрит. На другому місці за частотою прояву знаходяться захворювання четвертої групи (20,45 %), серед них більше зустрічаються гіпер- та гіпотонія, аритмія, алергічні прояви, зниження імунітету, тонзиліт, варикозне

розширення вен. Третє місце посідають захворювання п'ятої групи (19,50 %), з них частіше трапляються риніт (нежить), афонія (втрата голосу), ларингіт (охриплість голосу), бронхіт, гайморит. Меншою мірою серед учителів зустрічаються захворювання сьомої (13,60 %) і третьої (12,18 %) груп. На захворювання першої, другої і восьмої груп учителі страждають найменше (4,54 %, 3,04 % і 3,85 % відповідно).



- 1. Захворювання сечовидільної системи
- 2. Захворювання статевих систем
- 3. Захворювання травної системи
- 4. Захворювання серцево-судинної і кровотворної систем
- 5. Захворювання дихальної системи
- 6. Захворювання шкіри, опорно-рухового апарату, органів чуттів
- 7. Захворювання нервової системи
- 8. Захворювання ендокринної системи, порушення обміну речовин

Рис. 2.10. Розподіл стану здоров'я вчителів за нозологіями [187]

Дослідження рівнів професійного вигорання учителів загальноосвітніх шкіл продемонструвало, що у даному розподілі переважають середній (34,43 %) та високий (27,05 %) рівні (рис. 2.11). Показники низького і вкрай високого рівня становлять 19,67 % і 18,85 % відповідно.

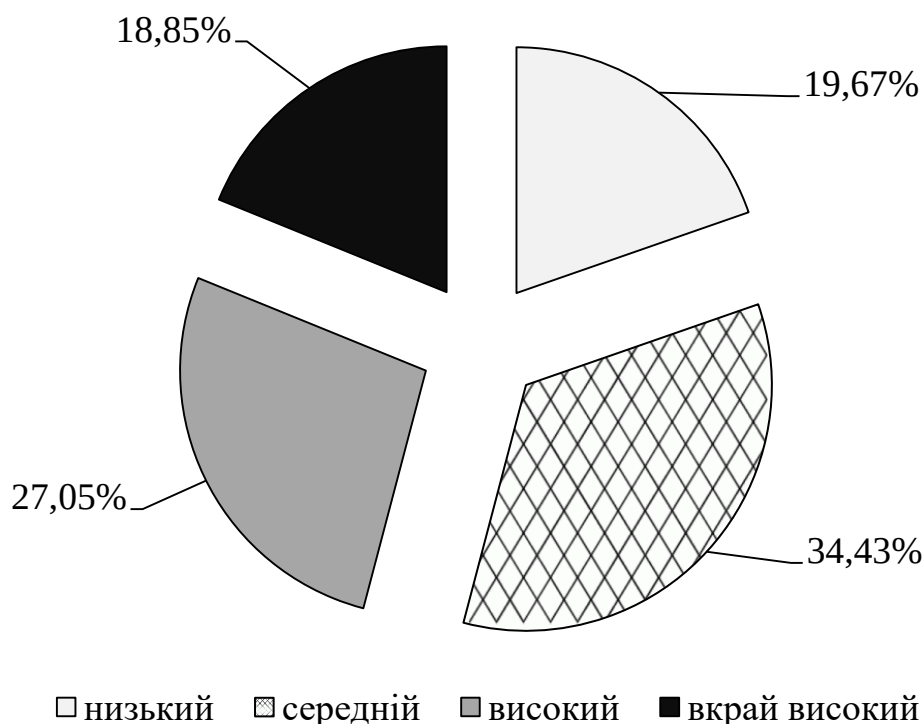


Рис. 2.11. Розподіл рівнів професійного вигорання серед вчителів загальноосвітніх шкіл м. Чернігова та Чернігівської області [187].

Вкрай високий рівень професійного вигорання здебільшого спостерігається у вчителів, які викладають хімію (25 % від усіх вчителів даного профілю), а також іноземну мову (24 %); по 22 % вкрай високого рівня мають вчителі зарубіжної літератури і фізичної культури. Високий рівень більшою мірою притаманний вчителям зарубіжної літератури (45 %), початкових класів (39 %) та географії (33 %). Середній рівень вигорання переважно мають вчителі біології, історії та математики (по 50 %). Найнижчим рівень вигорання виявився у вчителів трудового навчання (57 % низького рівня при відсутності високого і вкрай високого), фізичної культури (45 % низького рівня) та початкових класів (28 %). Сумарну більшість відсотків високого і вкрай високого рівнів вигорання мають учителі

зарубіжної літератури (67 %); по 50 % мають вчителі хімії, географії і початкових класів.

Порівнюючи отримані дані рівнів професійного вигоряння з результатами попередніх досліджень темпів біологічного та психологічного старіння учителів різних спеціальностей, можна припустити, що вчителі трудового навчання та початкових класів мають нижчі темпи старіння і водночас найнижчі рівні професійного вигоряння, а вчителі іноземної мови, зарубіжної літератури, хімії та географії – проявляють більшу схильність до вигоряння і прискорені темпи психологічного старіння. Неоднозначність показників рівня професійного вигоряння у вчителів фізичної культури (великий відсоток вкрай високого і низького рівнів) супроводжується і неоднозначністю темпів старіння: їх уповільненість за біологічним віком – з одного боку, і випередження темпу психологічного старіння – з іншого.

Важливим для розуміння особливостей розвитку синдрому професійного вигоряння у вчителів закладів загальної середньої освіти є спостереження про те, що розподіл рівнів вигоряння у працівників різних шкіл є неоднаковим: у школах з авторитарним стилем керівництва понад 50 % припадає на високий і вкрай високий рівні (максимальний показник спостерігався нами на рівні 67 %), у школах з демократичним стилем керівництва – на низький і середній рівні. Ці результати підтверджуються й дослідженнями інших науковців, зокрема, Г. М. Мешко [352].

Для усіх учителів було розраховано коефіцієнти кореляції між рівнем їхнього емоційного інтелекту і рівнем професійного вигоряння [187]. Цікавим, на наш погляд, тут виявився істотний від'ємний зв'язок у вчителів з середнім рівнем вигоряння ($r = -0,964$, $p < 0,001$). У вчителів з високим і вкрай високим рівнем вигоряння кореляції ЕІ і ПВ дорівнюють $-0,558$ і $-0,585$ відповідно. У вчителів з низьким рівнем вигоряння зв'язок ЕІ і ПВ дуже слабкий ($r = -0,297$).

Узагальнивши отримані дані без урахування спеціальностей вчителів, а також з урахуванням окремих складових професійного вигоряння

(емоційного виснаження, деперсоналізації та професійної успішності) отримали ряд доведених кореляцій, які представлені на рис. 2.12.

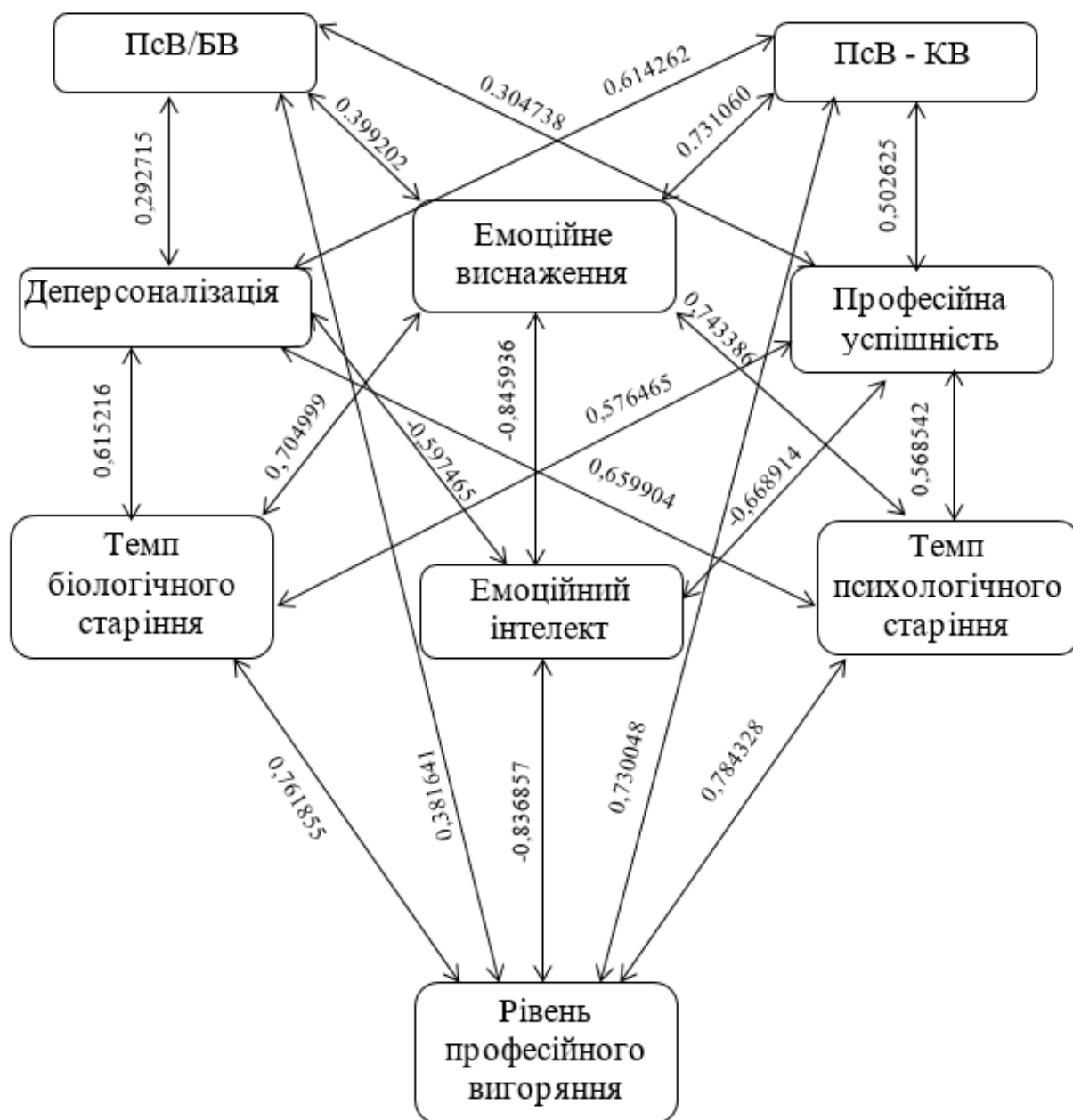


Рис. 2.12. Кореляційні зв'язки емоційного інтелекту, рівня професійного вигорання та його складових, темпів біологічного та психологічного старіння, відношення біологічного та психологічного віку та різниці між психологічним та календарним віком у вчителів-практиків (© Жара Г. І., 2018 [378])

Отримані в результаті кореляційного аналізу дані можуть бути

використані під час визначення напрямів і технологій психолого-педагогічного та психовалеологічного впливу на стан здоров'я, рівень професійного вигоряння і темпи старіння учителів з урахуванням особливостей, виявлених для кожної спеціальності. При цьому варто зазначити, що:

1. З підвищенням паспортного віку вчителів необхідно застосовувати технології, які будуть сприяти підвищенню емоційного інтелекту й одночасно зниженню біологічного і психологічного віку.

2. Технології, які пов'язані із руховою активністю і сприяють зниженню біологічного віку, будуть сприяти й зниженню психологічного віку.

3. Особливу увагу необхідно приділити розробці здоров'язберезувальних технологій для учителів-філологів, які мають найвищі показники швидкості як біологічного, так і психологічного старіння.

4. Для учителів фізичної культури варто передбачити вправи і методики для збалансування темпів психологічного старіння.

5. З огляду на особливості взаємозв'язків між рівнем емоційного інтелекту і рівнем професійного вигоряння педагогів, найбільш ефективним буде профілактичний і корекційний здоров'язберезувальний вплив на вчителів з середнім рівнем вигоряння, яких є більшість. Підвищення рівня емоційного інтелекту у такому разі буде сприяти зниженню рівня вигоряння за рахунок зниження параметру емоційного виснаження, який найбільше корелює з ЕІ. Для вчителів з високим і вкрай високим рівнями вигоряння варто передбачити не тільки технології для розвитку емоційного інтелекту, але й комплексне консультування з питань переусвідомлення цінності власних досягнень (зворотність психологічного віку дає таку можливість), розвитку професійної мотивації (усвідомлення позитивного досвіду при відчутті нереалізованості), творчої самореалізації, індивідуального підбору оздоровчої програми.

Також досліджувалися взаємозв'язки даних рівня професійного

вигоряння та стану здоров'я вчителів.

Визначення самооцінки стану здоров'я вчителів з різними рівнями професійного вигоряння показало, що переважна більшість учителів з низьким рівнем вигоряння оцінюють свій стан здоров'я як «добре» (62,16 %). Учителі з середнім рівнем вигоряння визначають свій стан здоров'я як «добре» (50,77 %) і «посередньо» (47,69 %). В учителів з високим рівнем вигоряння більше оцінок здоров'я як «посередньо» (63,83 %), а в учителів з вкрай високим рівнем цей показник домінує і становить 80,56 % (рис. 2.13).

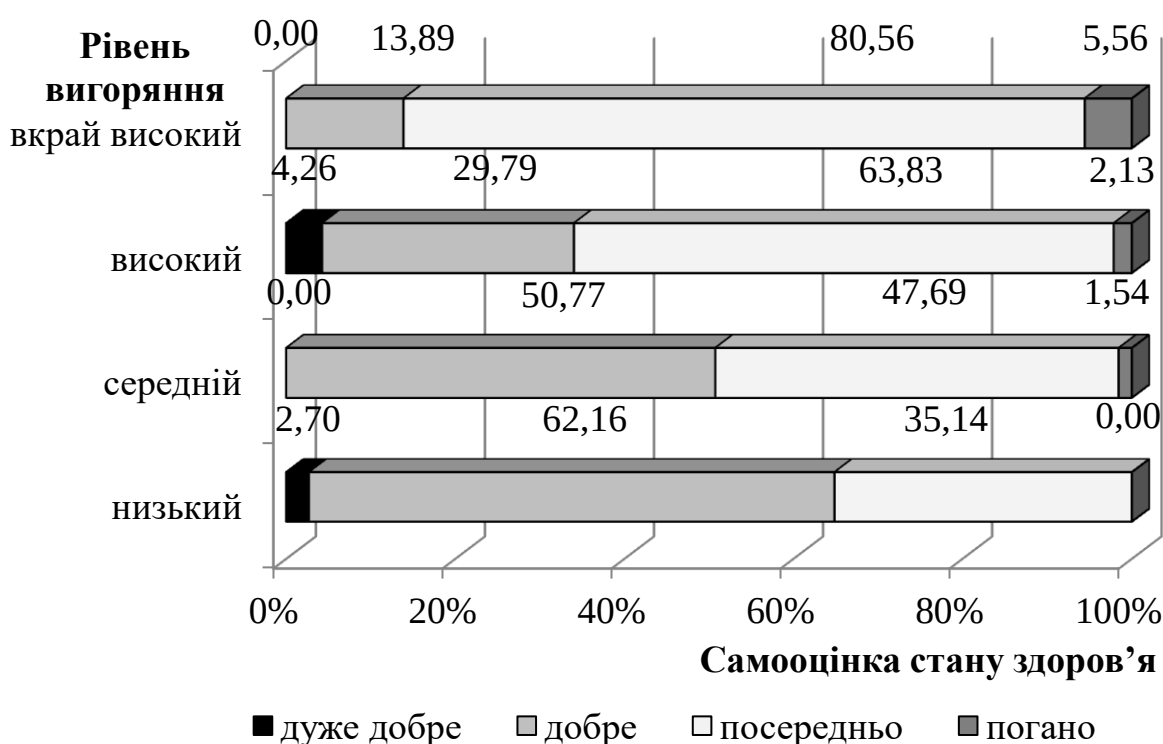


Рис. 2.13. Самооцінка стану здоров'я учителів залежно від рівня їх професійного вигоряння.

Вивчення питання про залежність рівнів професійного вигоряння і стану здоров'я учителів (за вісьмома виділеними групами нозологій) показало, що більший ступінь прояву захворювань 4, 5, і 6 груп мають учителі з високим рівнем вигоряння (рис. 2.14).

У вчителів з вкрай високим рівнем вигоряння показники прояву

захворювань цих трьох рівнів менші, ніж у тих, що мають високий рівень, але водночас збільшені показники захворювань 3 і 7 груп. У респондентів із середнім рівнем вигоряння спостерігається ступінь прояву захворювань 6 групи більший, ніж у вчителів з вкрай високим, і менший, ніж у вчителів з високим рівнем вигоряння (рис. 2.14).

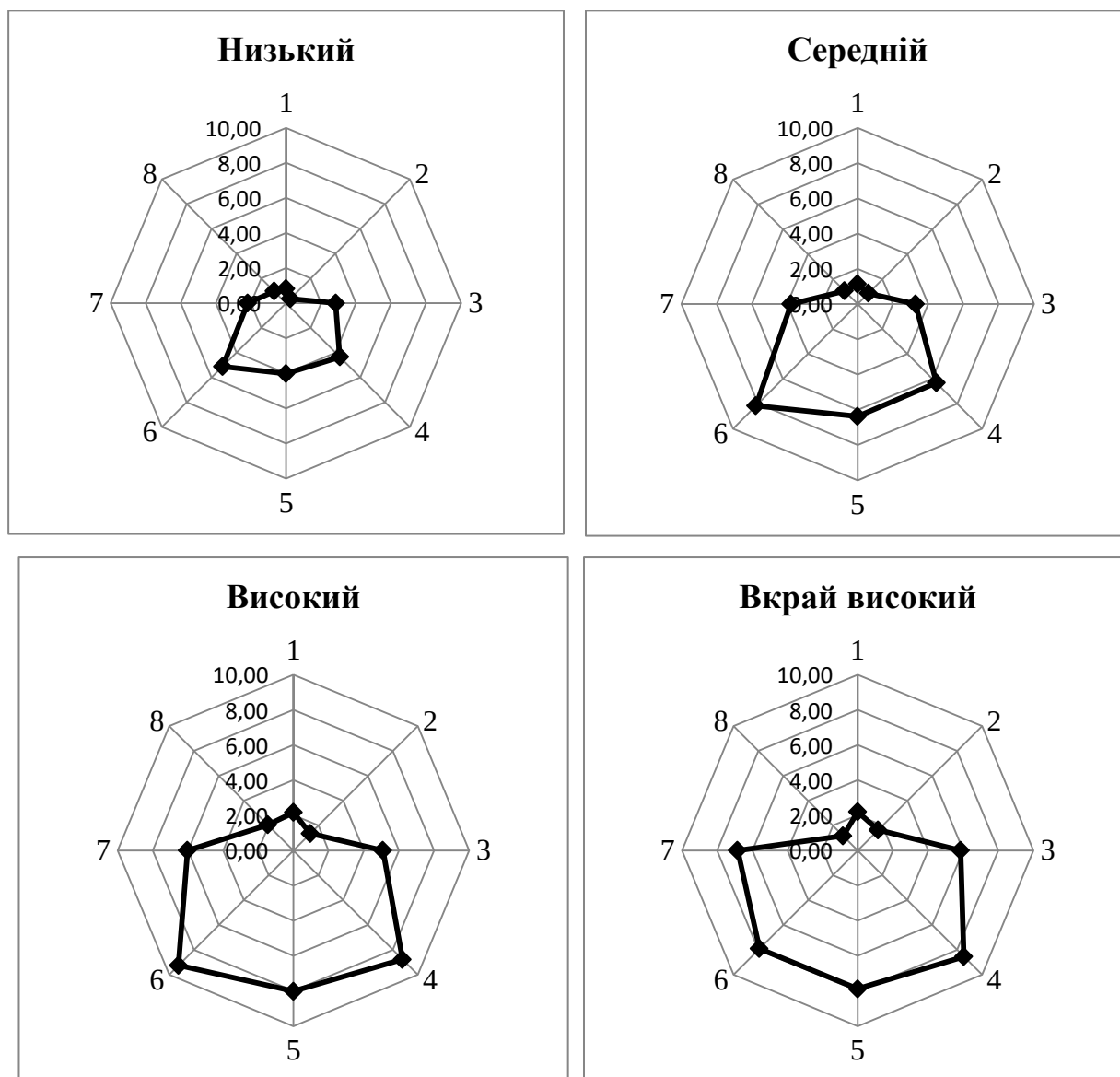


Рис. 2.14. Інтегральна оцінка захворюваності вчителів залежно від рівня їх професійного вигоряння: 1 – захворювання сечовидільної системи, 2 – захворювання статевієї системи, 3 – захворювання травної системи, 4 – захворювання серцево-судинної і кровотворної систем, 5 – захворювання дихальної системи, 6 – захворювання шкіри, опорно-рухового апарату, органів чуттів, 7 – захворювання нервової системи, 8 – захворювання ендокринної системи, порушення обміну речовин.

Результати дослідження залежності стану здоров'я і рівня професійного вигоряння вчителів від їх кваліфікаційної категорії представлено на рис. 2.15 і рис. 2.16.

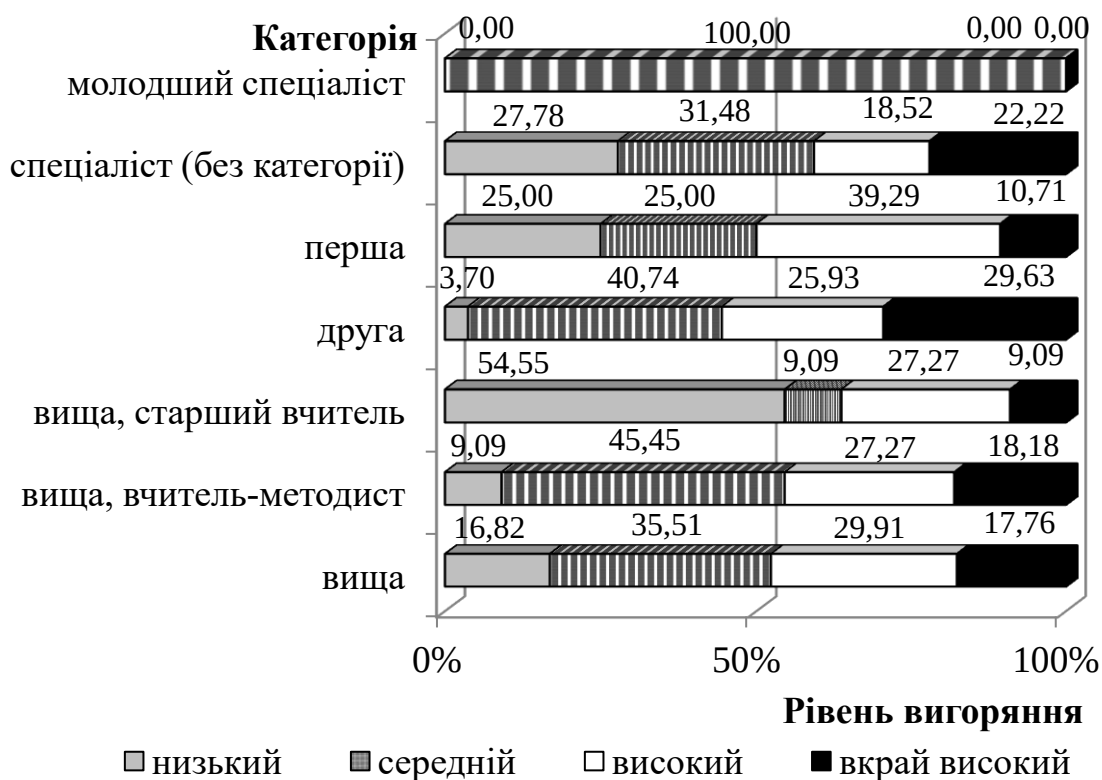


Рис. 2.15. Залежність рівнів професійного вигоряння вчителів від кваліфікаційної категорії

Ці дані (рис. 2.15) частково підтверджують висновки Г. О. Латіної, М. Ю. Антомонова і І. О. Калиниченко [324] та О. Я. Кучерук і В. А. Піддубко [319] щодо певного зростання високого і вкрай високого рівня вигоряння зі збільшенням категорії, а також прояву цих рівнів вигоряння у вчителів, паспортний вік яких знаходиться в межах 40–49 років, а також стаж роботи яких не перевищує 10 років. Водночас викликають занепокоєння значні показники вкрай високого рівня вигоряння у вчителів другої категорії.

На рис. 2.16 показано, що самооцінка стану здоров'я вчителів суттєво покращується при переході від категорії молодшого спеціаліста до спеціаліста, потім до другої категорії залишається майже незмінною, а при

отриманні вищої категорії різко погіршується, при цьому з'являється оцінка «погано», яка більшою мірою притаманна вчителям-методистам, тобто найвищій категорії.

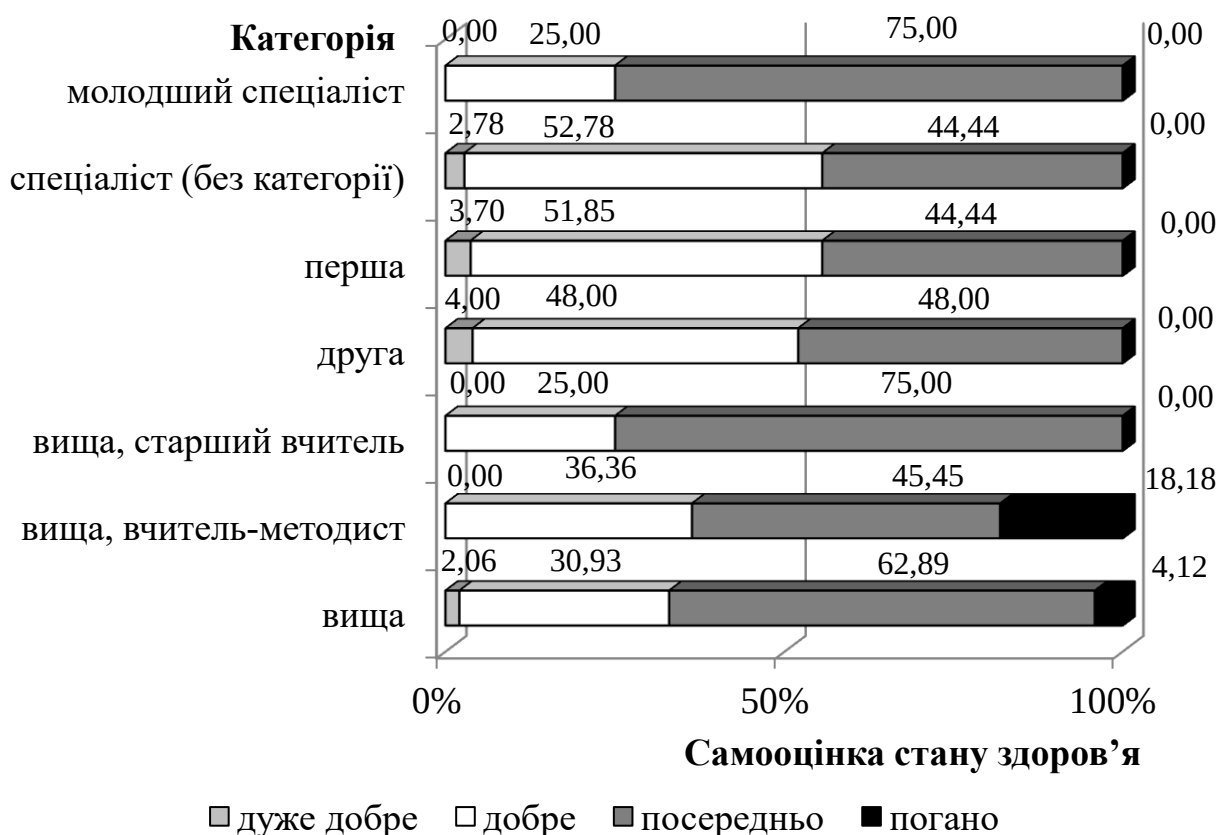


Рис. 2.16. Залежність стану здоров'я вчителів від кваліфікаційної категорії.

Зона комфорту як діагностична категорія є предметом широкого обговорення науковців і практичних психологів. У педагогічній практиці її частіше інтерпретують як «колесо життя», «колесо життєвого балансу», тобто як тест, що дозволяє з'ясувати ступінь успішності людини. Валеологи розглядають її як засіб оцінки здоров'я в цілому [186].

Однак, дослідження зони комфорту у взаємозв'язку з особливостями індивідуального здоров'я вчителя, обумовленими виконанням професійних обов'язків, а тим більше – у динаміці його професійного становлення і зростання, – до цього часу не використовувалось.

Поняття зони комфорту мігрувало у гуманітарні дисципліни з екології,

точніше, з біокліматології, де визначалось як стан, у якому зовнішні умови не висувають підвищених вимог до певних адаптаційних механізмів організму [564, с. 49]. Трансформація цього поняття у психології сформувала сучасне визначення: «зона комфорту – це межі життєвого простору, в яких ми відчуваємо відносний психологічний комфорт» [486]. Розширення зони комфорту у психології вважається дієвим засобом підвищення особистісної ефективності, у педагогіці – оптимальними умовами для навчання [135; 486; 528; 689].

«Колесо життя» як концепція оцінки стану здоров'я була запропонована професором університету МакГілл (Канада) Біллом Райном. Вона базується на припущенні, що життя – це колесо, яке повинне бути урівноваженим, тобто людина має гармонійно проявляти себе в усіх сферах життя [514, с. 83–84]. Основними складовими здоров'я, які пропонують визначати С. В. Страшко зі співавторами, є: екологічна, фізична, емоційна, психологічна, соціальна, духовна, інтелектуальна, професійна [514]. Однак, для діагностики за такими параметрами респондент повинен чітко уявляти собі зміст кожної складової, тобто бути компетентним в оперуванні валеологічним понятійним апаратом [186].

Науковці різних спеціальностей здійснюють діагностику здоров'я вчителів за власними критеріями, визначаючи причинно-наслідкові зв'язки різних аспектів професійної діяльності педагогів з розвитком професійно обумовлених нозологій: за впливом сфер професійної діяльності (S. S. Brom, G. Buruck, I. Horvath, P. Richter, P. M. Leiter [588]); за проявами компонентів професійного стресу (К. Маслач, С. Джексон, Н. Є. Водоп'янова, О. С. Старченкова [90]); за результатами поглибленого медичного огляду, аналізу адаптаційних можливостей організму, оцінки психічного статусу, аналізу причин захворюваності і тимчасової непрацездатності педагогів (К. О. Гревцова [118]; Г. О. Латіна [323]); за даними таких методик, як комп'ютерна стабілографія та електротензодинамометрія (М. О. Носко, Л. Г. Шелупець, О. В. Багінська, С. Б. Самоненко [398]).

Вказані методики є досить інформативними, однак, у межах педагогічного експерименту часто дуже затратними у часі та за технічними вимогами.

Розглядаючи поняття зони комфорту у контексті професійного становлення і розвитку особистості, зокрема, вчителя, варто звернути увагу на такі аспекти, як:

- сфера праці як предиктор професійного здоров'я [588];
- баланс між «життям на роботі» і «звичайним життям» [528];
- відповідність вибору професії і власних бажань, схильностей, а також вплив зовнішніх обставин на первинну і вторинну профорієнтацію [172; 706];
- динаміка зони комфорту на допрофесійному етапі, етапі професійної підготовки, етапі інтродукції у професію та на поточному етапі дослідження [706].

Тому, розкриваючи можливості прогнозування динаміки індивідуального здоров'я вчителів за змінами зони професійного комфорту, потрібно: здійснити аналіз динаміки зони професійного комфорту вчителів у різні періоди професійного становлення і саморозвитку; прослідкувати взаємозв'язки зони професійного комфорту вчителя, стану його здоров'я і рівня професійного вигорання; оцінити діагностичні можливості зони професійного комфорту для прогнозування змін у стані індивідуального здоров'я вчителів [186].

Для отримання емпіричних даних було використано методику визначення зони професійного комфорту за «Колом життя», адаптовану нами з урахуванням рекомендацій В. В. Дарова [135], С. В. Страшка зі співавторами [514], М. Taylor [689]. Респондентам пропонували оцінити за 10-бальною шкалою вісім параметрів зони комфорту у різні періоди свого професійного становлення (S_1 – перед вступом до педагогічного ЗВО, S_2 – після його закінчення (початок трудової діяльності), і S_3 – на поточний момент, тобто зараз). Кожен з досліджуваних параметрів (здоров'я, сім'я,

навчання / робота, гроші, спілкування, саморозвиток, відпочинок, хобі) відмічався на графіку (додаток Г). Потім точки на осях з'єднували відрізками. Отримана фігура інтерпретувалась як зона комфорту особистості, розраховувалась її площа для кожного респондента. Для обробки отриманих даних використовувались: графічний аналіз за допомогою математичного процесора Gran1 (автори М. І. Жалдак та Ю. В. Горошко, 1992), кореляційний аналіз за допомогою Microsoft Excel.

З дуже звуженою зоною комфорту (<25 % від максимальної) було виявлено 6,37 % респондентів, зі звуженою (від 25 до 35 % від максимальної) – 10,84 %, із середньою (від 35 до 50 % від максимальної) – 40,13 %, з достатньою (від 50 до 65 % від максимальної) – 26,75 %, з розширеною (від 65 до 75 % від максимальної) – 12,73 %, з дуже розширеною (більше 75 % від максимальної) – 3,18 % (табл. 2.4):

Таблиця 2.4

**Розподіл показників зони комфорту
серед учителів закладів загальної середньої освіти, %**

Характеристика зони комфорту (S_3)	%
Дуже звужена	6,37
Звужена	10,84
Середня	40,13
Достатня	26,75
Розширена	12,73
Дуже розширена	3,18

Порівняння зони комфорту S_3 учителів з різними рівнями професійного вигорання дало підстави констатувати, що у респондентів зі збільшенням рівня вигорання зона комфорту має тенденцію до звуження (рис. 2.17). Втім оскільки при цьому спостерігається досить сильне варіювання показників у кожній із категорій, ця тенденція має бути підтвердженою додатковими спостереженнями з відстеженням динаміки часових змін зони

комфорту і розрахунками з урахуванням статистичних «викидів».

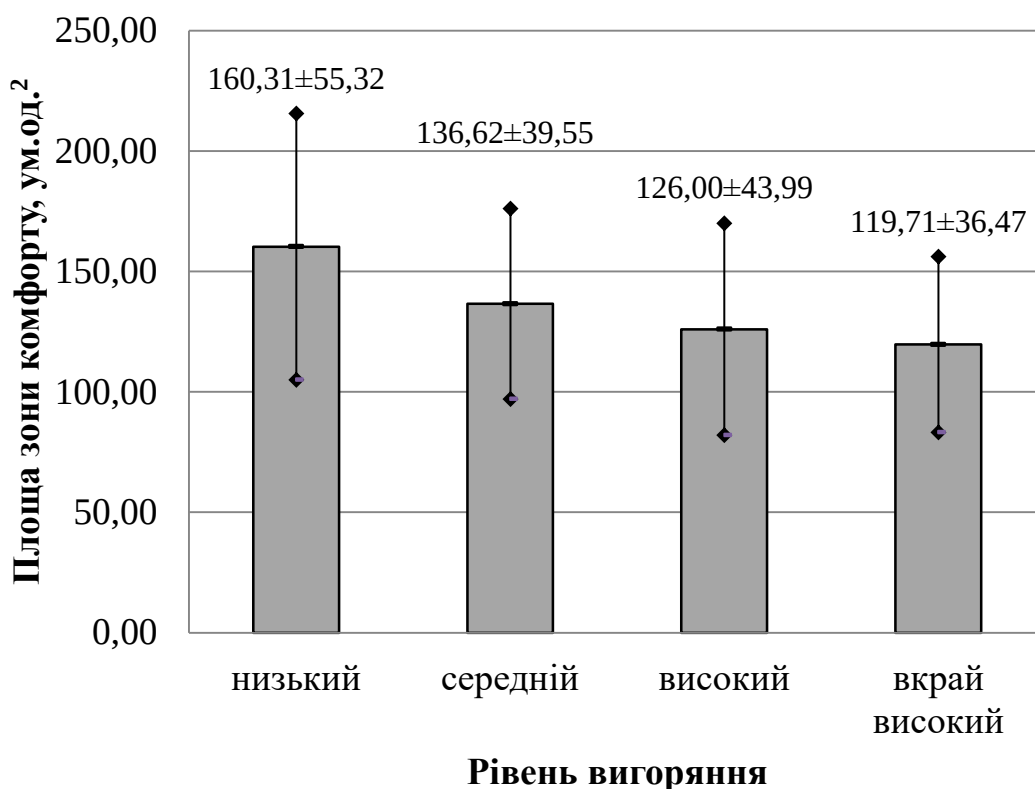


Рис. 2.17. Залежність зони комфорту вчителів загальноосвітніх шкіл від рівня професійного вигорання [186]

Аналіз динаміки зони комфорту учителів з різними рівнями професійного вигорання у різні періоди професійного становлення (табл. 2.5) показав, що респонденти з низьким рівнем вигорання у процесі професійної підготовки значно розширили свою зону комфорту (приріст S_2 порівняно з S_1 становить +10,70 %); на момент обстеження їх зона комфорту S_3 була наближена до початкової (S_1). У респондентів з середнім, високим і вкрай високим рівнями вигорання зона комфорту у процесі професійної підготовки (S_2) звужилась порівняно з вихідною (S_1). Виявлене значення приросту S_2 порівняно з S_1 становить відповідно -0,66 %, -2,55 % і -8,43 %. У процесі професійної діяльності зона комфорту учителів цих груп продовжила тенденцію до звуження (див. табл. 2.5); приріст є від'ємним, на відміну від респондентів з низьким рівнем вигорання, і величина його збільшується разом із підвищенням рівня вигорання (-14,69 %, -22,33 % і -27,99 %

відповідно).

Таблиця 2.5

Динаміка змін зони комфорту учителів з різними рівнями професійного вигоряння на різних етапах професійного становлення і розвитку

Рівень вигоряння	S₁, ум.од.²	S₂, ум.од.²	S₃, ум.од.²	Різниця S₁ та S₃, %
Низький	159,06±62,28	176,08±57,60	160,31±55,32	+0,79
Середній	160,15±51,76	159,09±45,71	136,62±39,55	-14,69
Високий	162,22±41,95	158,08±38,92	126,00±43,99	-22,33
Вкрай високий	166,25±67,68	152,24±71,43	119,71±36,47	-27,99

У ході індивідуальних бесід, проведених з учителями, було з'ясовано, що більшість респондентів з низьким рівнем вигоряння обрали спеціальність свідомо, цілеспрямовано займаються саморозвитком, активно долучаються до громадської діяльності, уміло налагоджують стосунки з колегами і керівництвом школи [186].

Респонденти з середнім рівнем вигоряння (найпоширеніша група) достатньо адаптувались у професії, але вказують, що за інших обставин обрали б іншу.

Учителі з високим і вкрай високим рівнем вигоряння здебільшого зазначають, що обирали професію вимушено (або під тиском батьків, або тому, що не мали змоги отримати бажаний фах, або змінили предметну спеціальність, оскільки не було можливості працевлаштуватись за фахом). Серед тих, хто стали вчителями за власним бажанням, більшість відчують недостатнє визнання, мають конфлікти у колективі або з керівництвом, труднощі у взаємодії з учнями [186].

Кореляційний аналіз, проведений для з'ясування взаємозв'язків між площею зони професійного комфорту та інтегральною характеристикою захворюваності респондентів, показав достовірний сильний від'ємний зв'язок цих показників у вчителів з низьким ($r = -0,962$, $p < 0,001$) та високим

($r = -0,999$, $p < 0,001$) рівнями вигоряння, а також додатній зв'язок середньої сили для вчителів із вкрай високим рівнем вигоряння ($r = 0,587$, $p < 0,001$). Це свідчить про те, що у респондентів з низьким та високим рівнями вигоряння при розширенні зони професійного комфорту зменшується кількість захворювань і ступінь їх прояву. У респондентів із вкрай високим рівнем вигоряння розширення зони комфорту, навпаки, призводить до зростання захворюваності. Це можна пояснити перебуванням учителів цієї групи у так званій «зоні паніки», тобто тотального емоційного виснаження, професійного і побутового перевантаження [186].

Дані респондентів із середнім рівнем вигоряння показують дуже слабкий від'ємний зв'язок і є недостовірними ($r = -0,058$, $p > 0,1$). Такий результат, на нашу думку, є наслідком дуже сильного варіювання показників захворюваності та іноді намаганням приховати реальні відомості про себе і свій стан здоров'я.

Варто зауважити, що надзвичайно швидкий розвиток педагогічних інновацій та інформаційно-комунікаційних технологій потребує виходу вчителя зі звичної для нього зони професійного та особистісного комфорту і може стати чинником ризику як для професійного, так і для індивідуального здоров'я вчителя в цілому.

Для виявлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими показниками зони комфорту (тобто чинниками впливу) та рівнем професійного вигоряння (як прогнозованим наслідком) було проведено кореляційний аналіз.

Загальні дані усієї вибірки свідчать про те, що найбільший вплив на розвиток професійного вигоряння здійснюють такі чинники, як спілкування ($r = -0,316$, $p < 0,01$), здоров'я ($r = -0,304$, $p < 0,01$), відпочинок ($r = -0,299$, $p > 0,01$); меншою мірою, але теж значущим є вплив таких показників, як гроші ($r = -0,214$, $p < 0,05$) та хобі ($r = -0,209$, $p < 0,05$). Проте для категорій вчителів з різними рівнями вигоряння ступінь і характер впливу тих чи інших чинників різниться.

Так, для респондентів з низьким рівнем вигоряння домінантними є показники «гроші» – тобто рівень вигоряння збільшується у випадку матеріальної нестабільності; «здоров'я» – як базовий чинник добробуту; «відпочинок» – як засіб зменшення ризику вигоряння. Для цієї групи кореляції рівня вигоряння з усіма чинниками впливу є від'ємними, окрім показника «сім'я». З цього можна зробити висновок про важливість збалансованого надання уваги усім життєвим сферам.

Для учителів із середнім рівнем вигоряння найвпливовішими є чинники «сім'я» – чим більше уваги приділяється сім'ї, тим нижчий рівень вигоряння (цікаво, що від'ємна кореляція спостерігається тільки у цій групі, в інших групах, навпаки, при зростанні цього показника рівень вигоряння збільшується); «робота» – зі збільшенням цього показника рівень вигоряння зменшується; «саморозвиток» – вплив цього чинника також уповільнює швидкість вигоряння.

У вчителів, які мають високий ступінь вигоряння, найважливішим чинником його зниження є показник «саморозвиток», при чому впливовість цього показника є більшою порівняно з попередніми групами; друге місце посідає показник «спілкування» – як чинник соціальної підтримки, оскільки кореляція від'ємна; третім чинником за ступенем впливу є «відпочинок», при чому кореляція є додатною, хоча і незначущою (у такому разі можна припустити або непродуктивність відпочинку, або наявність явищ прокрастинації внаслідок недостатньої сформованості здатності до раціональної організації роботи і відпочинку).

Найбільш впливовим чинником для респондентів з вкрай високим ступенем професійного вигоряння виявився показник «сім'я» – при чому додатна кореляція свідчить про негативну тенденцію розвитку синдрому (можливо, як наслідку нездатності до встановлення гармонійних стосунків у сім'ї або додаткового емоційного виснаження, яке провокує збільшення рівня вигоряння); показники «робота» і «спілкування» для цієї групи мають найбільші від'ємні кореляції порівняно з іншими групами, тобто є

чинниками, які потребують уваги як такі, які сприяють зниженню рівня вигоряння. Також для цієї групи характерна додатна, хоча і незначуща, кореляція рівня вигоряння з показником «саморозвиток» (в інших групах вона від'ємна). Можна припустити, що профілактикою вигоряння у такому разі буде не отримання нових знань чи навичок, а саме удосконалення наявних за рахунок налагодження різнопланових професійних взаємодій, наставництва, відшліфовування професійної майстерності.

Очікувані дані мали дати авторів уявлення про збалансованість впливу чинників професійної діяльності та звичайного повсякденного життя на ступінь вигоряння вчителів. Натомість оскільки компетентність індивідуального здоров'язбереження як система характеризується мультиколінеарністю і певним рівнем невизначеності, так само, як і професійна діяльність вчителя в цілому, то на основі проведеного аналізу можна робити висновки більшою мірою про необхідність комплексного впливу на декілька факторів одночасно при доборі та розробці цілеспрямованих засобів її формування і профілактичних заходів для відвернення професійного вигоряння вчителів.

2.4. Оцінні критерії стану здоров'я, зони професійного комфорту та емоційно-чуттєвого сприйняття професії майбутніми учителями

Через стійку тенденцію до погіршення здоров'я населення України, розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця будь-якої педагогічної спеціальності потрібно розглядати у контексті загальної концепції охорони здоров'я нації, розуміючи, що від якості забезпечення культури здоров'я кожної людини істотною мірою залежить ефективність розвитку країни.

Як відомо, адаптаційні можливості організму визначають міру індивідуального здоров'я та є показниками, які обумовлюють взаємозв'язок понять «здоров'я» та «хвороба» [116]. Ж. Л. Козіна та В. С. Ашанін, окреслюючи стан здоров'я студентської молоді як гармонійного поєднання

інтелектуального і фізичного розвитку, переконують, що «на перший план у трактуванні професійного здоров'я висуваються показники (елементи) психофізичного сполучення, які забезпечують взаємодію біологічної складової людини і соціально-технічного середовища» [277, с. 155].

Проблема адаптації студентів при переході із загальноосвітньої школи до навчання у закладах вищої освіти загострюється з року в рік. Науковці [59; 94; 104; 156; 318; 337; 352; 393; 395; 407; 517; 536; 549] констатують зниження успішності студентів як наслідок хронічної перевтоми, розсіювання уваги, перенесених хвороб.

Результати експрес-діагностики стану здоров'я 162 студентів 1–5 курсів факультету фізичного виховання – майбутніх учителів фізичної культури – за методикою Г. Л. Апанасенка [14; 16] показують, що лише 1,2 % студентів мають високий рівень фізичного здоров'я, 14,5 % – вищий за середній, 47,3 % – середній, 21,6 % – нижче за середній, 15,4 % – низький.

Захворюваність студентів педагогічних закладів вищої освіти під час сезонних епідемій залишається надзвичайно високою. На це вказують численні дослідження науковців різних регіонів України [65; 97; 318; 390; 517]. Проведені нами спостереження та анкетування 2008–2013 років показують, що у середньому 9,8 % студентів хворіють принаймні один раз за навчальний рік, 67,5 % – двічі або тричі на рік. При цьому хронічні респіраторні захворювання (більше 4 разів на рік) спостерігаються у 22,7 % студентів.

Що стосується студентів різних факультетів, то їх захворюваність розподіляється таким чином (табл. 2.6).

Зниження працездатності та успішності студентів як наслідок хронічної перевтоми, розсіювання уваги, перенесених захворювань особливо гостро проявляються:

- ~ на I курсі, у період адаптації до умов навчання у ЗВО;
- ~ на початку II курсу;
- ~ на інших курсах під час екзаменаційних сесій.

**Захворюваність студентів Національного університету «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка (Чернігівського національного
педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка)
у 2008–2013 роках**

Факультет	Захворюваність (кількість разів на рік), %		
	1	2-3	4 і більше
Фізичного виховання	11,7	73,8	14,5
Початкового навчання	0	77,7	22,3
Хіміко-біологічний	2,8	52,6	44,6
Фізико-математичний	9,3	72,2	18,5
Філологічний	7,1	61,1	31,8
Психолого-педагогічний	17,9	69,7	12,4
Технологічний	24,9	70,1	5,0
Інститут історії, етнології та правознавства	4,7	62,8	32,5

Кількість і ступінь впливу чинників ризику здоров'я у студентів I курсу значно більші, ніж у старшокласників. Це обумовлено різкою зміною умов життя і способу життя: місця проживання, режиму дня, соціального оточення, трансформацією уподобань та пріоритетів. Вагомий вплив на здоров'я першокурсників справляє сам процес навчання, який вимагає більшої самостійності у здобутті знань, раціональної організації робочого часу, а для студентів, які мешкають у гуртожитку, – ще й упорядкування власного побуту. Усе це викликає у молодих людей різного роду стресові стани, подолання яких залежить від ступеня адаптованості кожної особи, тобто здатності до діяльності в умовах невизначеності.

Як показують спостереження, найбільш розповсюдженими чинниками ризику способу життя студентів-першокурсників є: порушення режиму дня; незбалансоване і нерегулярне харчування; гіподинамія; стреси, пов'язані з відмінністю умов навчання у школі і ЗВО; формування або закріплення наявних шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю, наркотичних речовин) внаслідок бажання самоствердитись у новому соціальному оточенні

або намагання зняти стрес; самолікування (неконтрольоване вживання фармакологічних препаратів) при захворюваннях; ризикована статеві поведінка тощо. Для студентів факультету фізичного виховання також характерними чинниками ризику є значні фізичні навантаження, які часто виявляються надмірними для недостатньо тренованого організму і спричиняють процеси дезадаптації.

Довершує даний перелік тривала дія несприятливих педагогічних чинників, таких, як стресова тактика авторитарної педагогіки, інтенсифікація освітнього процесу (збільшення обсягу і темпу навантаження); недотримання елементарних фізіологічних та гігієнічних вимог до організації освітнього процесу; недостатня компетентність викладачів з питань здоров'язбереження. При кумуляції стомлення і психологічного стресу, які не ліквідуються щоденним та щотижневим відпочинком, у студентів з'являються ознаки перевтоми та соматоформної вегетативної дисфункції. Насамперед, до них відносяться зниження успішності та зміни поведінки. Дуже часто початок перевтоми характеризується втратою апетиту, сонливістю, функціональними розладами нервової системи (дратівливість, ступор, нервові тики, плаксивість або прояви агресивності) та вегетативними розладами серцево-судинної системи (слабкість, прискорене серцебиття, больові відчуття в ділянках голови та серця, запаморочення, тремор кінцівок тощо), травної системи (біль у ділянці шлунку, печінки, розлади травлення (закреп, пронос), поява печії тощо).

Відсутність оздоровлення і гігієнічної корекції цього стану призводить до появи виражених ознак перевтоми і стресу, коли спостерігається порушення практично всіх параметрів здоров'я:

- має місце різке і тривале зниження розумової і фізичної працездатності;
- знижується опірність організму до дії несприятливих чинників навколишнього середовища та інфекцій;
- спостерігаються виражені нервово-психічні розлади (порушення сну,

відчуття страху, істеричність) та вегетативні порушення (аритмії, вегетосудинні дистонії, синдром роздратованого кишковика тощо).

Тривала перевтома і дія алоstaticного навантаження можуть призвести до розвитку різного роду неврозів і навіть депресії. Ці стани можуть бути довготривалими і вимагають сторонньої допомоги і корекції.

Тому оцінка зони професійного комфорту майбутніх учителів також є показником адаптованості студента до умов навчання.

Будь-яка людина намагається перебувати у зоні власного комфорту. Розширення або звуження звичної зони комфорту може свідчити про наявність перехідного стану, який викликає стрес-реакцію в організмі.

Стійке звуження зони комфорту свідчить про тривалу стресову ситуацію та редукцію особистісного прояву людини у певній сфері діяльності. Розширення зони комфорту є показником розвитку особистості, залучення її до нових видів діяльності, наявності процесів адаптації або реадaptaції (у випадку звуження зони комфорту, що передувало її розширенню).

Натомість деякі автори [589] зауважують, що надмірне розширення зони комфорту теж може бути проявом дезадаптації, оскільки у такому разі людина із «зони навчання», тобто зони, в якій відбувається задовільна адаптація й особистісне зростання, переходить у «зону паніки», де спостерігається фізична, емоційна, інтелектуальна або психологічна дезорієнтація, перевантаження і виснаження, як фізичне, так і емоційне.

Важливим у динаміці показників зони комфорту є закріплення результату після її розширення і повернення принаймні до вихідного рівня після тимчасового звуження.

У динаміці змін зони комфорту студентів – майбутніх учителів – можна виділити декілька етапів.

I етап характеризує вихідний рівень зони комфорту. Як правило, цим показником є значення зони комфорту перед вступом до університету, тобто ті умови, які для студента-абітурієнта є звичними і контрольованими.

II етап починається у момент зміни соціального статусу від школяра до студента, тобто під час вступу до університету. Він характеризується переосмисленням особистістю свого соціального досвіду, майбутніх перспектив розвитку, внутрішньоособистісною перебудовою цінностей, пріоритетів, напрямків подальшого розвитку, зміною кола спілкування. Спостереження показують, що у різних студентів на цьому етапі може спостерігатись як розширення, так і звуження зони комфорту.

III етап є дуже відповідальним у житті студента – це період першої сесії, який потребує напруження розумових і фізичних сил, стійкої концентрації уваги на навчанні як основному виді діяльності, встановленням ієрархічних зв'язків між студентами і викладачами. Важливою у цей період є здатність студента правильно організовувати свій розпорядок дня, робочий час, побут, відпочинок тощо для зниження стресового навантаження на організм.

IV етап є діагностичним з точки зору динаміки зони комфорту. Показниками для діагностики є порівняння зони комфорту після I сесії на початку II семестру першого року навчання із трьома попередніми показниками, тобто даними трьох попередніх етапів.

Якщо зона комфорту на III етапі зменшилась і не відновилась на IV етапі, можна говорити про наявність дезадаптаційного процесу і відсутність здоров'язбережувального впливу освітнього середовища на організм студента. У разі повернення зони комфорту до попередніх показників можна говорити про задовільну адаптацію і наявність здоров'язбережувального впливу освітнього середовища.

Під час констатувального експерименту було автором досліджено показники зони комфорту у 320 студентів першого курсу і 320 студентів 5 курсу різних педагогічних спеціальностей. Оцінювались показники зони комфорту у різні періоди професійного становлення (S_1 – перед вступом до педагогічного ЗВО, S_2 – після вступу на перший курс (початок професійної підготовки), і S_3 – на момент обстеження).

Отримані результати показників зони комфорту студентів 1 і 5 курсів на момент обстеження (S_3) представлено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Порівняння зони комфорту студентів педагогічних спеціальностей, %

Характеристика зони комфорту S_3	1 курс (n=320)	5 курс (n=320)
Дуже звужена	1,56	1,56
Звужена	6,25	9,38
Середня	31,25	29,69
Достатня	50,00	43,75
Розширена	7,81	7,81
Дуже розширена	3,13	7,81

Як видно з таблиці 2.7, переважна більшість студентів як першого, так і п'ятого курсів мають середні або достатні показники зони комфорту. При цьому респондентів з дуже звуженою та розширеною зоною комфорту виявилась однакова кількість. У той же час на п'ятому курсі спостерігається більше респондентів з дуже розширеною зоною комфорту, що потребує окремого вивчення, оскільки ці студенти можуть перебувати як у «зоні навчання» внаслідок нормального розширення зони комфорту, так і у «зоні паніки» внаслідок дезадаптаційних процесів, пов'язаних із навчанням та оволодінням професією.

Аналіз динаміки зони комфорту майбутніх учителів показав, що у 50,94 % студентів 1 курсу та у 55,63 % студентів 5 курсу було відмічено звуження зони комфорту після вступу до університету (тобто від'ємний приріст S_2 порівняно з S_1). У процесі навчання з 1 (S_2) по 5 (S_3) курс звуження зони комфорту спостерігалось у 40,63 % респондентів. У 51,88 % студентів показники зони комфорту на 5 курсі (S_3) виявились меншими порівняно з вихідними (S_1).

Отримані результати актуалізують завдання більш детального вивчення динаміки стану здоров'я та зони комфорту студентів, що здобувають професію вчителя, як критеріїв професійної адаптації і соціалізації.

Сучасні стандарти професійної підготовки вчителів, які розробляються і запроваджуються у світі і в Україні, також ставлять підвищені вимоги до розвитку їхньої емоційної сфери. Розвиток соціально-емоційних та етичних навичок, які мають бути складовою професійної компетентності вчителя, є пріоритетною задачею не тільки шкільної, але й професійної освіти. Він тісно пов'язаний з рівнем емоційного інтелекту, який, у свою чергу, визначає здатність особистості до розвитку *Soft Skills* (м'яких, або гнучких надпрофесійних навичок). Людина з розвиненими м'якими навичками і високим рівнем емоційного інтелекту має самостійне мислення, живе «тут і зараз», орієнтована на інших, товариська, здатна до безконфліктного розв'язання проблем, колективної взаємодії рівно як і до автономної роботи.

Пілотна діагностика (2015 р.) емоційного інтелекту студентів випускних курсів освітнього рівня «магістр» – майбутніх учителів різних спеціальностей показала, що лише 11,7% із них мають високий рівень емоційного інтелекту; натомість респондентів із низьким рівнем виявлено понад 69,2%. За результатами діагностики, опитування й бесід зі студентами дійшли висновку, що наявна сучасна система освіти, як шкільної, так і університетської, ще й досі здебільшого орієнтована на розвиток *Hard Skills* (специфічних для конкретної професії), із нехтуванням або цілеспрямованим пригніченням *Soft Skills*. Студенти скаржаться на недостатню гнучкість і практичну спрямованість освітніх програм, стандартизований підхід до викладання і репродуктивно-авторитарні методи навчання.

В експериментальному дослідженні (2015-2018 н.р.) взяли участь 72 студенти факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Визначення рівня емоційного інтелекту вчителів і студентів здійснювалась із застосуванням діагностичної методики Н. Холла [537, с. 57–59].

Діагностика емоційного інтелекту студентів факультету фізичного виховання – майбутніх учителів фізичної культури (спеціальність 014.11 – Середня освіта (фізична культура), (до 2017 року – 8.01017 «Фізична

культура і спорт»)) показали, що студенти цієї спеціальності переважно (понад 80%) мають низький рівень емоційного інтелекту (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Розподіл рівня емоційного інтелекту
майбутніх учителів фізичної культури (% , n=72)**

Складові емоційного інтелекту	Рівень парціального емоційного інтелекту		
	Низький	Середній	Високий
Емоційна обізнаність	54,17	37,50	8,33
Управління своїми емоціями	58,33	41,67	0
Самомотивація	50,00	45,83	4,17
Емпатія	62,50	33,33	4,17
Розпізнавання емоцій інших людей	62,50	37,50	0
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	83,33	16,67	0

Як видно з табл. 2.8, попри те, що майже половина респондентів достатньо знають про емоції загалом і можуть довільно входити у потрібний емоційний стан, у більшості студентів недостатньо сформовані здатність до розпізнавання емоцій інших людей, емпатії (тобто уміння співпереживати, відчувати емоційний стан інших), а також спроможність управляти власними емоціями (проявляти гнучкість та рухливість почуттів у змінних умовах).

Під час групової рефлексії результатів діагностики самі респонденти неодноразово наголошували, що мають системні труднощі у розпізнаванні емоційного стану співрозмовника, управлінні своїми емоціями у складних ситуаціях, у знаходженні правильного емоційного тону для продуктивного спілкування у професійній сфері.

Таким чином, можемо зробити висновок, що ті, хто опановує професію вчителя, як і вчителі, що працюють за фахом, потребують дієвих практик соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН-практик), які б сприяли

розвитку емоційного інтелекту і водночас м'яких навичок для ефективної професійної взаємодії.

З огляду на це важливим завданням у визначенні структури і технологій формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя є діагностика емоційно-чуттєвого сприйняття майбутньої професії студентами педагогічних закладів вищої освіти. На основі проєктивних методик, які зазвичай застосовуються психологами для визначення особистісних властивостей людини, можна прослідкувати основні мотиви і ціннісні орієнтації студентів по відношенню до своєї майбутньої професії. Це необхідно як для здійснення вторинної профорієнтації, так і для профілактики порушень здоров'я і передчасного професійного вигорання у педагогічній діяльності, оскільки будь-яка діяльність супроводжується досвідом емоційно-ціннісного ставлення до неї.

Цікавим діагностичним матеріалом для вирішення означеного вище завдання, як показує практика, є експресивні методики – аналіз малюнків на задану тему. Ця діагностика ґрунтується на твердженні, що, малюючи, людина безпосередньо виражає особливості власної особистості, які інтерпретуються за допомогою емпірично перевірених критеріїв [459].

Перевага малюнкових методик, як і всіх проєктивних, полягає в їх високій інформативності, при цьому вони досить прості для виконання, займають небагато часу й не потребують спеціальних матеріалів, окрім олівця й аркуша паперу. Додатковою перевагою такого методу досліджень є їх природність, наближеність до звичних видів людської діяльності. На відміну від інших тестів, малюнкові методики можуть використовуватися багаторазово і часто, не втрачаючи при цьому діагностичного значення [460].

Для визначення місця емоційно-чуттєвого сприйняття майбутньої професії студентами педагогічних ЗВО у структурі їх індивідуального здоров'язбереження було використано проєктивну методику «малюнок на задану тему». Темою було обрано «Я у професії вчителя».

В експериментальному дослідженні брали участь 47 студентів другого

курсу Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (2015–2016 н.р.). Усім їм було запропоновано намалювати себе у професії вчителя, яку вони обрали.

Варто відзначити, що 27,7 % студентів 2 курсу відразу відмовились виконувати завдання, мотивуючи це тим, що взагалі не бачать себе у професії вчителя і ніколи не будуть працювати за спеціальністю. Для них завдання було трансформоване: їм було запропоновано намалювати, як вони бачать професію вчителя взагалі.

Аналіз малюнків здійснювався шляхом пояснення їх авторами, з уточнюючими запитаннями викладача.

Грунтуючись на результатах аналізу малюнків на тему «Педагогічна професія» та «Я у професії вчителя» можна було спостерігати основні мотиви та ціннісні орієнтації, які студенти педагогічних ЗВО вбачають у своїй професії. Серед них можна виділити такі варіанти.

- *Педагогічна професія як цілеспрямована діяльність.* Автори малюнків цієї групи (8,51 % від усіх респондентів) дійсно бачать себе у вчительській професії як повноцінного учасника. Малюки здебільшого кольорові, вчитель майже завжди знаходиться у колі учнів, і, як правило, обличчям до них. Їх об'єднує якась спільна діяльність. Характерною рисою цих малюнків є наявність дрібних деталей – навчального обладнання, сонечка, квітів, тварин тощо.

- *Педагогічна професія як соціальний захист.* Часто малюнки монохромні, вчитель зображений на передньому плані малюнка, учні – позаду, при чому здалеку мають схожість з парканом або стіною, яка немов би підтримує вчителя (6,38 % від усіх респондентів).

- *Педагогічна професія як процес чи явище поза межами основної діяльності.* Такі малюнки більше зустрічаються у студентів-спортсменів або студентів, які здобувають другу вищу освіту і працюють за іншою спеціальністю (34,04 % від усіх респондентів). Характерною рисою для малюнків цієї групи є зображення себе, одного, у нинішній діяльності

(наприклад, спортсмен на п'єдесталі пошани тощо). Часто людська постать на таких малюнках не має обличчя.

- *Педагогічна професія як соціальний осередок.* На цих малюнках зустрічаються зображення вчителя в оточенні дорослих – колег, батьків тощо (4,26 % від усіх респондентів). Малюнки, залежно від емоційного стану, можуть бути як монохромними, так і кольоровими.

- *Педагогічна професія як диплом про вищу освіту.* Такий тип малюнків часто зустрічається у студентів, які дійсно не передбачають працювати за фахом, а лише прагнуть отримати «корочку» (46,81 % від усіх респондентів).

За результатами дослідження можна підсумувати, що емоційно-чуттєве сприйняття студентом своєї майбутньої професії і себе у професії є важливим чинником професійного самоусвідомлення і професійного становлення, а також певним рефлексивним віддзеркаленням рівня його/її емоційного інтелекту та предиктором динаміки розвитку емоційного виснаження як складової професійного вигоряння.

Вивчення спрямованості студентів педагогічних ЗВО на професію вчителя з використанням проективної методики «аналіз малюнка на задану тему» дозволило виявити основні мотиваційні та ціннісні домінанти, які є чинниками вторинної профорієнтації і розвитку перспектив подальшого акмепрофесіогенезу вчителя. Ці дані можуть бути використані під час розробки педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів та учителів-практиків, а також системної профілактики професійного вигоряння.

2.5. Організаційні складові здоров'язбережувального освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти

Сучасна українська школа потребує й сучасного освітнього середовища – не тільки інтерактивного, мобільного, відкритого для творчості й зручного для набуття життєвих компетенцій, але і

здоров'язберезувального для усіх учасників освітнього процесу. За таких умов виникає нагальна необхідність звертати увагу на здоров'я вчителя, що, з одного боку, є істотним підґрунтям і перспективою оновлення системи освіти, а, з іншого, висуває ряд проблем, які потребують вирішення разом з іншими складовими реформи [2].

Однією з пріоритетних задач сучасної освіти, на думку М. Б. Євтуха та Н. О. Терентьєвої, є «вдосконалення освітнього простору, який би відповідав потребам сьогодення, і водночас забезпечував такий розвиток освітньої сфери держави, який би мав власні переваги та досягнення. Цьому сприятиме формування людини з новим творчим інноваційним мисленням, яка могла б самовдосконалюватись, реалізовувати себе та генерувати конструктивні пропозиції з наступним їх втіленням у практичну професійну та суспільну діяльність» [163, с. 131–132].

Т. Г. Шаповалова окреслює створення здоров'язберезувального середовища як «створення оздоровчого освітнього простору, де суб'єкти освітнього процесу мають можливість зберігати, зміцнювати та відновлювати власне здоров'я» [565, с. 150].

М. Б. Євтух, Н. О. Терентьєва, визначаючи мету університетського навчання і виховання, підкреслюють, що «створення можливостей освітнього середовища, які обумовлюють мотивацію до самовиховання, самопізнання, саморозвитку, самоорганізації, гармонізації відносин із людьми, соціумом, природою, формування загальнолюдських цінностей лідерських якостей, відповідальності за прийняті рішення та наслідки власних дій та ін., що безпосередньо визначає ноосферний світогляд, інноваційне мислення» [163, с. 134–135] має бути підсиленим у сучасних українських закладах вищої освіти. Серед базових принципів формування людини – висококваліфікованого фахівця з новим типом мислення – автори визначають «принципи соціалізації (передбачає уміння особистості коректно оцінювати соціальні явища та прогнозувати своє ставлення та поведінку відповідно до їх функціонування), аксіологізації (передбачає виховання на

загальнолюдських (загальноцивілізаційних) цінностях, які визначають суспільний розвиток), активної життєвої та соціальної / громадянської позиції (є умовою мобілізації студентів і сприяє формуванню комунікативних, організаційних умінь та творчості), референтації (забезпечує розвиток значущих персоніфікованих ідеалів з ноосферним мисленням), професіоналізації (розвиває професійне пізнання, творчі здібності, повагу, здатність до генерації професійно значущих інновацій), культури (формує культуру поведінки, світогляд, поведінку), духовності (визначає сутнісний і змістовий стан людини), фізичної і моральної досконалості (активне запровадження здоров'язберезувальних технологій, гармонізація фізичного, емоційного та мисленнєвого розвитку) тощо» [163, с. 134–135].

Л. О. Ковальчук пов'язує процес формування культури здоров'я майбутніх педагогів як умови запобігання виникненню синдрому емоційного вигорання у майбутній професійній діяльності зі сприятливим впливом здоров'язберезувального освітнього середовища педагогічного ЗВО [276, с. 6].

Вимоги до створення і підтримки вчителем здоров'язберезувального освітнього середовища закладено також в освітніх стандартах підготовки вчителів [25; 349; 465; 471; 593; 618; 632; 684]. На сьогоднішній день у вищій педагогічній освіті України загострена необхідність розробки державних стандартів підготовки вчителів різних спеціальностей для формування освітніх програм. Такі стандарти існують в усіх розвинених країнах [683]. У нашій країні вони розроблялись з 1998 року, але втратили чинність і потребують оновлення [239; 349; 433].

Державний професійний стандарт підготовки вчителя в Україні на 2018 р. було розроблено тільки для вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти [465]. І до нього закладено вимоги, компетентності і навички вчителя, які повинні сприяти створенню здоров'язберезувального освітнього середовища, збереженню його здоров'я і профілактиці професійного вигорання під час роботи.

Відповідно до вказаного стандарту умови праці вчителя визначено як «Умови праці з помірним рівнем шуму, ... Високий рівень психофізіологічного та емоційного навантаження. Високий рівень відповідальності за формування навколишнього освітнього середовища та дотримання заходів і правил забезпечення безпеки учнів» [465, с. 2].

Серед професійних компетентностей зазначені «здатність до організації взаємодії з профільними фахівцями щодо планування освітнього процесу» [465, с. 6], «здатність до організації взаємодії з батьками в різних формах» [465, с. 18], «здатність до координації взаємодії із зацікавленими особами для гармонійного розвитку учнів» [465, с. 20] тощо.

До переліку трудових функцій, визначених Стандартом і тих, які стосуються теми нашого дослідження, віднесено такі: «створення освітнього середовища» [465, с. 20], «створення безпечних, психологічно комфортних умов освітнього процесу; створення здоров'язберезувального освітнього середовища, зорієнтованого на творчий і духовний розвиток учнів; збереження і дотримання правил, ціннісних орієнтацій і традицій закладу освіти...» [465, с. 20]; «рефлексія та професійний саморозвиток» [465, с. 24]; «здатність до відстеження власного фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я та їх урівноважування шляхом оптимізації витрат робочого часу та енергії» [465, с. 24].

Як бачимо, посилення вимог до здоров'язбереження учасників освітнього процесу є однією з неодмінних умов існування сучасної української школи, як загальноосвітньої, так і вищої [453]. З огляду на це необхідним постає з'ясування відповідності змісту професійної підготовки майбутнього вчителя вимогам, які визначені у професійному стандарті.

Здійснення психологічного та валеологічного супроводу, соціально-педагогічного патронажу, впровадження інклюзивної освіти вимагають від педагогічних працівників усіх спеціальностей підвищеної відповідальності за життя і здоров'я учнів. Утім, система здоров'язбереження самих педагогічних працівників в Україні розроблена недостатньо, що

підтверджується аналізом нормативних документів, літературних і монографічних джерел, а також об'єктивними даними досліджень і спостережень [186; 187]. Натомість важливим чинником у формуванні компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя є зміст його валеологічної та медичної освіти [287; 289], який відображено у навчальних планах і навчальних програмах ЗВО, що здійснюють професійну підготовку.

Згідно із законом України «Про вищу освіту», навчальні плани закладів вищої освіти розробляються на підставі освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм за кожною спеціальністю. Навчальним планом визначається «перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вищого навчального закладу» [349]. Також Національним закладам вищої освіти дозволяється «здійснювати підготовку фахівців з вищою освітою за власними експериментальними освітніми програмами та навчальними планами» [349].

Реструктуризація навчальних планів педагогічних ЗВО з огляду на впровадження закону України «Про вищу освіту» [239], та відповідних рекомендацій Міністерства освіти і науки України [432; 457] визначила й певні особливості планування навчальних дисциплін валеологічного спрямування, а також тих, які повинні сприяти збереженню і зміцненню здоров'я студентів.

Так, навчальні заняття з фізичного виховання рекомендовано в обсязі чотирьох годин на тиждень як позакредитну дисципліну, не більше 30 годин на тиждень для студентів 1–2 курсів і у формі секційних занять для студентів старших курсів [457].

Вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці)» у циклі нормативних

дисциплін професійної та практичної підготовки пропонується в обсязі 2 кредитів ЄКТС [457].

Решта дисциплін визначаються як вибіркові, і «мають на меті підвищення рівня фундаментальних знань, що формують базові засади фахової підготовки з інформаційних технологій, математики, валеології, хімії, екологічної культури тощо... Обсяг вибіркової навчальної дисципліни визначається відповідною кафедрою і має становити, як правило, 3 кредити ЄКТС» [478].

Метою здійснення порівняльного аналізу навчальних планів підготовки фахівців галузі знань 01 Освіта за різними спеціальностями стало з'ясування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів щодо формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження. Для цього було необхідно проаналізувати взаємозалежність обсягу дисциплін валеологічного спрямування у навчальних планах зі станом здоров'я та рівнями професійного вигорання вчителів-практиків.

Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів у педагогічних ЗВО показав, що до 2016–2017 навчального року вони були представлені трьома циклами: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки. У навчальних планах різних спеціальностей дисципліни валеологічного спрямування, які могли забезпечувати здатність до організації здоров'язбережувального освітнього середовища і формувати компетентність індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів, були розподілені між цими циклами нерівномірно. Наприклад, для спеціальностей «математика», «фізика», «інформатика», «фізичне виховання», «українська мова і література», «мова і література (іноземна)», ці дисципліни були віднесені до циклу фундаментальної природничо-наукової підготовки. Для спеціальностей «початкова освіта», «здоров'я людини», «хімія», «біологія», «географія», «технологічна освіта» – вивчались у межах циклів гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а також

фундаментальної природничо-наукової підготовки. Для спеціальностей «початкова освіта», «фізичне виховання», «здоров'я людини», «хімія», «біологія» і «географія» в циклі професійної та практичної підготовки також були представлені дисципліни, пов'язані з методиками навчання предметів валеологічного спрямування.

З 2016–2017 навчального року навчання фахівців галузі знань 01 Освіта здійснюється за двома циклами підготовки: загальної (загальнопрофесійної) та спеціальної. У більшості навчальних планів до циклу загальної підготовки увійшли такі дисципліни, як «Безпека життєдіяльності (та цивільний захист)» та «Екологія», для деяких факультетів «Валеологія та основи медичних знань». Втім, чіткого розподілу валеологічних дисциплін між циклами, а також між нормативними і варіативними складовими навчальних планів не виявлено.

Кількість кредитів ЄКТС, відведених на вивчення дисциплін валеологічного спрямування та професійно орієнтованих дисциплін, які можуть сприяти формуванню у майбутніх учителів компетентності індивідуального здоров'язбереження, суттєво варіює у навчальних планах різних педагогічних спеціальностей. Найчастіше це такі дисципліни, як:

- Валеологія (та основи медичних знань) – від 0 до 4 кредитів ЄКТС, в середньому – 1,71 кредитів;
- Безпека життєдіяльності (та цивільний захист) – від 2 до 3 кредитів, в середньому – 2,57 кредитів ЄКТС;
- Екологія – від 0 до 3 кредитів ЄКТС, в середньому – 1,79 кредитів;
- Фізична культура (з методикою навчання) – від 0 до 2 кредитів, у 50 % випадків – позакредитна дисципліна;
- Вікова фізіологія і валеологія/шкільна гігієна – від 0 до 3 кредитів, в середньому – 1,14 кредитів.

Для окремих спеціальностей перелік доповнено такими дисциплінами: Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології (Анатомія,

фізіологія і шкільна гігієна, Анатомія людини, Фізіологія людини, Гігієна);
Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»; Методика
навчання основ здоров'я; Загальна теорія здоров'я, Спортивна медицина,
Лікувальна фізкультура, Фізична реабілітація; Основи здоров'я; Охорона
праці тощо.

Загальну кількість кредитів ЕКТС із зазначених дисциплін для
майбутніх учителів різних спеціальностей представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Розподіл кредитів ЄКТС та середньої кількості дисциплін
валеологічного спрямування у навчальних планах
спеціальностей галузі знань 01 Освіта**

Спеціальність	Початкова освіта	Фізика, математика, інформатика	Фізична культура	Українська, іноземна мова і література	Хімія, біологія, географія	Трудове навчання та технології	Історія
Кількість кредитів ЄКТС	21	8,5	33	5	14	11,5	8
Кількість дисциплін	6	3,5	11	3	5	6	3

Для аналізу можливого впливу кількості та обсягу дисциплін
валеологічного спрямування на формування компетентності індивідуального
здоров'язбереження у майбутніх учителів було залучено дані попередніх
досліджень [186; 187] щодо стану здоров'я та рівня професійного вигоряння
учителів різних спеціальностей (таблиці 2.10 та 2.11).

Як видно з табл. 2.10 і 2.11, найкращі показники стану здоров'я мають
учителі хімії і біології, найгірші – вчителі філологічних спеціальностей
(зарубіжної літератури, української та іноземних мов).

За рівнем професійного вигоряння найкращі показники мають учителі
трудоного навчання, найгірші – зарубіжної літератури. Натомість

кореляційний аналіз залежностей між кількістю вище означених дисциплін, їх обсягом та станом здоров'я і рівнем вигоряння вчителів показав наявність лише слабких додатних і від'ємних кореляційних зв'язків.

Таблиця 2.10

**Стан здоров'я вчителів різних спеціальностей
за результатами самооцінки**

Спеціальність (предмет, який викладає вчитель)	Самооцінка стану здоров'я, %			
	дуже добре	добре	посередньо	погано
Іноземна мова	0	43,48	52,17	4,35
Хімія, біологія	0	62,50	37,50	0
Географія	0	33,33	66,67	0
Зарубіжна література	0	0	100	0
Історія	28,57	42,86	28,57	0
Математика, фізика	0	52,94	47,06	0
Початкові класи	0	47,06	50,00	2,94
Трудове навчання	16,67	50,00	33,33	0
Українська мова та література	5,88	35,29	58,82	0
Фізична культура	0	50,00	37,50	12,50

Таблиця 2.11

Рівні професійного вигоряння вчителів різних спеціальностей

Спеціальність (предмет, який викладає вчитель)	Рівень професійного вигоряння, %			
	низький	середній	високий	вкрай високий
Іноземна мова	12,00	44,00	20,00	24,00
Хімія, біологія	0	50,00	25,00	25,00
Географія	16,67	33,33	33,33	16,67
Зарубіжна література	0	33,33	44,44	22,22
Історія	12,50	50,00	25,00	12,50
Математика, фізика	15,00	50,00	20,00	15,00
Початкові класи	27,78	22,22	38,89	11,11
Трудове навчання	57,14	42,86	0	0
Українська мова та література	10,53	42,11	26,32	21,05
Фізична культура	44,44	22,22	11,11	22,22

З огляду на отримані результати можна зробити висновок, що наявні у навчальних планах підготовки вчителів дисципліни валеологічного спрямування більше орієнтовані на набуття студентами здоров'язберезувальної компетентності, призначеної для збереження і зміцнення здоров'я учнів. Стан здоров'я і професійного вигорання учителів слабко пов'язані з їх обсягом і кількістю. Порівняння результатів дослідження з даними, отриманими Н. Н. Завидівською, показує, що ціннісно-мотиваційні установки на здоров'язбереження не сприяють реальному практичному використанню їх випускниками у повсякденному житті, і підтверджує відсутність взаємозв'язку між рівнем залишкових здоров'язберезувальних знань випускників і практичним використанням ними засобів фізичної культури [238, с. 14], а також засобів індивідуального здоров'язбереження у способі життя.

Аналіз наукових досліджень також засвідчує недостатню розробленість системи психологічного та валеологічного супроводу під час підготовки майбутніх учителів та у практиці роботи вчителів загальноосвітніх шкіл. Лише поодинокі розробки орієнтовані на підвищення адаптаційних можливостей студентів за рахунок професійно-орієнтованих індивідуально-консультативних занять з основ здоров'я [271], валеологічний супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами [111], соціальну підтримку й адаптацію у контексті переходу до університетського навчання [652]. Водночас велику кількість робіт спрямовано на підготовку учителів до здійснення психологічного та валеологічного супроводу учнів як складової здоров'язберезувального освітнього середовища закладів загальної середньої освіти [89; 91; 340; 409; 541; 269 тощо].

Підсумовуючи викладене вище, зрозуміло, що процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів, а також вчителів-практиків у процесі неперервної педагогічної освіти потребує спеціального підходу, спеціально створених організаційно-педагогічних умов, а також організації такого освітнього середовища, яке буде дійсно

здоров'язбережувальним. При цьому найважливішими показниками його якості вважаємо динаміку стану здоров'я учасників освітнього процесу.

Висновки до розділу 2

1. Проведений теоретичний аналіз складових індивідуального здоров'я людини на основі причинно-системного підходу дозволив структурувати їх, об'єднавши раніше розрізнені і недостатньо систематизовані складові у цілісну систему. Представлена універсальна структура індивідуального здоров'я людини демонструє не тільки взаємозв'язки між його складовими, але й дозволяє пояснити можливості управління здоров'ям.

У процесі теоретичного дослідження було уточнено зміст таких понять, як «здоров'язбережувальна компетентність вчителя», «здоров'язбереження особистості», «індивідуальне здоров'я вчителя», «індивідуальне здоров'язбереження вчителя», «здоров'язбережувальне освітнє середовище» і вперше розкрито структуру та зміст поняття «компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя».

Теоретична розробка проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя дозволила виділити у її структурі сім рівнів, які відповідають семи базовим сферам життя людини.

На кожному рівні можливе здійснення діагностики сформованості тієї чи іншої складової (психофізичної, емоційно-чуттєвої, ментально-когнітивної, соціально-свідомої, колективно-креативної, соціально-ієрархічної, світоглядної), а також їх удосконалення, корекція і розвиток в системі неперервної педагогічної освіти у необхідному напрямі.

Визначені ознаки та критерії оцінки сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя дають можливість комплексного розуміння цього феномену та створюють підстави для цілеспрямованої розробки педагогічної технології її формування.

2. Проведене констатувальне дослідження дає підстави стверджувати, що існують відмінності між темпами старіння вчителів різних предметів як

професійної спільноти залежно від спеціалізації. Особливо вразливими щодо темпів старіння є вчителі іноземної мови, зарубіжної літератури та української мови і літератури. Нами підтверджено висновки попередніх дослідників [296; 414; 477; 535] щодо позитивного впливу рухової активності на темпи біологічного старіння за отриманими даними темпів старіння вчителів фізичної культури.

Паспортний, біологічний і психологічний вік корелюють між собою та з емоційним інтелектом. Показники психологічного віку вчителів свідчать про прискорене психологічне старіння. Певне виключення становлять учителі фізичної культури, трудового навчання, малювання, музики, – специфіка діяльності яких пов'язана з естетичною творчістю.

Встановлено зв'язки емоційного інтелекту з біологічним і психологічним віком учителів, а також з рівнем їх професійного вигорання. Аргументовано, що за певних умов, специфічних для вчителів різних предметів, можна здійснювати вплив на темпи біологічного та психологічного старіння, а, відповідно, й на стан здоров'я і рівень вигорання шляхом розвитку емоційного інтелекту, підвищення рухової активності, індивідуального консультування.

3. Комплексний аналіз взаємозв'язку стану індивідуального здоров'я вчителів, рівня їх професійного вигорання і психосоматичних особливостей прояву у професійному та соціальному середовищі дав змогу виявити деякі особливості.

Стан індивідуального здоров'я вчителів м. Чернігова та Чернігівської області за даними самооцінки й об'єктивними даними наявності і ступеня прояву різних нозологій суттєво відрізняється. Це підтверджує застереження науковців [610] щодо обережності й обмеженості застосування тільки даних самооцінки здоров'я як достовірного діагностичного критерію і необхідності пошуку більш корелятивних та інформативних методик дослідження.

Найбільш поширеними нозологіями у вчителів є захворювання шкіри, опорно-рухового апарату, органів чуттів (22,84 %); друге місце посідають

захворювання серцево-судинної і кровотворної систем (20,45 %); на третьому місці – захворювання дихальної системи (19,50 %). Отримані дані частково підтверджують ті, що раніше були представлені рядом авторів [324, 353], але у відсотковому співвідношенні вони дещо відрізняються.

Визначено рівні професійного вигоряння вчителів загальноосвітніх шкіл. Вкрай високий рівень становить 18,85 %, високий – 27,05 %, середній – 34,43 %, низький – 19,67 %. Найвищі показники вигоряння спостерігаються у вчителів хімії та іноземної мови, а також у вчителів другої і вищої (вчитель-методист) категорій. Найнижчими ці показники є у вчителів трудового навчання і фізичної культури.

Ступінь прояву захворювань, які найчастіше зустрічаються у вчителів, поступово зростає зі зростанням рівня вигоряння від низького до високого, у вчителів з вкрай високим рівнем вигоряння захворюваність набуває нової якості: показники захворювань серцево-судинної, дихальної систем і опорно-рухового апарату дещо знижуються порівняно з високим рівнем, натомість збільшуються показники захворювань травної і нервової систем.

Системний аналіз виявлених у ході дослідження особливостей індивідуального здоров'я учителів з точки зору психосоматичних аспектів поведінки людини на усіх рівнях суспільних відносин за допомогою співставлень даних медичної, психологічної та педагогічної літератури, а також визначеної нами структури компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя дає підстави стверджувати, що основними складовими даної компетентності, які недостатньо сформовані у сучасного вчителя, потребують уваги і корекції, є:

- розвиток уміння вчитись у інших, обмінюватись досвідом, створення спільних проектів, міжгалузеве співробітництво, налагодження продуктивних відносин з керівництвом (сфера міжколективного співробітництва – соціально-ієрархічна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження);
- розвиток впевненості у собі, позбавлення особистісних і

професійних страхів, любов до себе та інших, активізація творчих досягнень, самомотивація професійного зростання, набуття професійного статусу, отримання професійного визнання (сфера соціально-культурної актуалізації та міжособистісних відносин – соціально-свідома складова компетентності індивідуального здоров'язбереження);

- набуття навичок продуктивної роботи в команді, організація колективних творчих справ, ефективне розв'язання конфліктів, підтримання гармонії у сім'ї, усвідомлене батьківство, спілкування з друзями поза межами школи (сфера колективного співробітництва – колективно-креативна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження).

4. Проведене дослідження дало можливість з'ясувати межі застосування підібраних діагностичних методик як оцінних критеріїв для аналізу і прогнозування динаміки індивідуального здоров'я вчителів за змінами зони професійного комфорту. Аналіз динаміки зони професійного комфорту учителів показав, що її розширення на етапі професійної підготовки є гарантією збереження їх індивідуального здоров'я і запобігання професійному вигорянню у подальшому житті. Так, учителі, зона професійного комфорту яких розширювалась упродовж здобуття фаху, мають низький рівень вигорання незалежно від віку і стажу роботи. Учителі, зона комфорту яких звужувалась у період професійної підготовки, схильні до вигорання пропорційно від'ємному приросту зони комфорту. Зона комфорту учителів із середнім, високим і вкрай високим рівнями вигорання на момент обстеження була суттєво меншою, ніж на допрофесійному етапі. Натомість у вчителів з низьким рівнем вигорання зона комфорту знаходилась у межах дещо більших, ніж на допрофесійному етапі.

Показники зони професійного комфорту у досліджуваного контингенту зменшуються при збільшенні рівня професійного вигорання. Інтегральні показники захворювань учителів з урахуванням ступенів їх прояву корелюють з показниками їх зони професійного комфорту. Для учителів з низьким та високим рівнями професійного вигорання захворюваність

збільшується при звуженні зони комфорту і зменшується – при її розширенні. Учителі з вкрай високим рівнем вигоряння, навпаки, при розширенні зони комфорту хворіють більше. Ці дані необхідно враховувати під час розробки терапевтичних заходів, спрямованих на корекцію стану індивідуального здоров'я вчителів, а також методичних рекомендацій для фахівців, які здійснюють профілактику професійного вигоряння педагогічних працівників.

Отримані дані підтверджують положення про те, що розширення зони професійного комфорту може розглядатись як передумова для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. За результатами проведеного дослідження можна рекомендувати використовувати показники зони професійного комфорту як діагностичні для прогнозування стану індивідуального здоров'я вчителів-практиків та оцінки сформованості у них компетентності індивідуального здоров'язбереження.

5. Вивчення стану здоров'я студентів педагогічних спеціальностей засвідчило високий рівень захворюваності внаслідок незадовільної адаптації до умов навчання, зміни умов і способу життя при переході зі школи до університету, ігнорування чинників ризику захворювань, хронічної втоми тощо. За динамікою зони комфорту студентів можна здійснювати моніторинг стану здоров'я й адаптації їх до освітнього процесу.

Діагностування спрямованості студентів педагогічних ЗВО на професію вчителя за допомогою проєктивної методики «аналіз малюнка на задану тему» дозволило диференціювати основні мотиваційні та ціннісні домінанти, які можуть бути враховані під час розробки педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів, профілактики професійного вигоряння і вторинної профорієнтації. Емоційно-чуттєве сприйняття студентом своєї майбутньої професії і себе у професії є предиктором для розробки засобів здоров'язберезувальної спрямованості.

Встановлено, що рівень емоційного інтелекту майбутніх учителів, так само, як і в учителів-практиків, є переважно низьким. Вони потребують

розвитку емпатії, здатності до розпізнавання емоцій інших людей та управління власними емоціями. У професійній підготовці та перепідготовці вчителів важливою є розробка методик для одночасного розвитку складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя, його емоційного інтелекту та професійних компетентностей на основі формування м'яких навичок.

6. Освітній процес дійсно може стати здоров'ятвірним, якщо буде враховувати збереження і зміцнення здоров'я як учнів, так і вчителів. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя повинна бути, у свою чергу, потужною основою для формування його здоров'язбережувальної і професійної компетентності та провадження здоров'язбережувальної освітньої діяльності.

Для повноцінного формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів необхідні спеціальні заходи і спеціально орієнтовані навчальні дисципліни, а в системі післядипломної та неформальної освіти – спеціальні програми для підвищення кваліфікації, оскільки наявні навчальні плани недостатньо орієнтовані на збереження індивідуального здоров'я вчителя.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку і впровадження валеопедагогічних технологій формування та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів і вчителів-практиків з метою розширення їх зони комфорту, запобігання передчасному професійному вигорянню, розвитку емоційної сфери, профілактики захворювань, особливо тих, що мають психосоматичну природу.

Основні наукові результати розділу опубліковано у роботах автора:
[176; 180; 185; 186; 187; 190; 195; 198; 199; 212; 213; 217; 218; 378; 706]

РОЗДІЛ 3

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Системні детермінанти і принципи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти

Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів починається ще на допрофесійному етапі; основні складові її набуваються під час фахової підготовки і професійної соціалізації; розвиток та удосконалення – у процесі професійного становлення та практичної педагогічної діяльності.

Системотвірним чинником (тобто детермінантою) процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя є мета спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, яка розвивається і диференціюється у процесі неперервної педагогічної освіти.

Накопичення досвіду у процесі формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя відбувається за дванадцятьма детермінантами. Кожна з детермінант вибудовується згідно із завданнями закладу вищої освіти, визначеними у законі «Про вищу освіту» [239], та обов'язково повинна узгоджуватися з місією і візією університету. Своєю послідовністю вони створюють систему, зміст якої розподіляється у часі. Варто зауважити, що індивідуальне здоров'язбереження студентів педагогічних спеціальностей здійснюється як прямо (через вивчення спеціальних дисциплін для набуття валеологічних знань, оволодіння навичками рухової активності, розвитку життєвих навичок, навичок саморегуляції тощо), так і опосередковано (шляхом перебування у спеціально створеному здоров'язбережувальному освітньому середовищі, оволодіння навичками співпраці у колективі, вибудовування міжколективних

та ієрархічних зв'язків з викладачами, учнями, учителями-практиками, через набуття моральних і світоглядних орієнтирів, професійне самовизначення).

Перший цикл із дванадцяти детермінант охоплює сім років професійної підготовки – розпочинається на етапі вибору професії і завершується під час безпосередньої інтродукції у професію, тобто на першому році педагогічної діяльності. Далі починається другий цикл; однак, незважаючи на те, що він відображається у новій якості – професійному самовдосконаленні вчителя-практика, – вплив кожної із детермінант залишається суттєвим. Із набуттям професійно-педагогічного досвіду процес повторюється в оновленому вигляді від 4 до 6 разів (7-річних циклів), пронизуючи увесь період професійної діяльності вчителя.

У поданих нижче описах кожної з детермінант вказана назва детермінанти, її зміст з точки зору дій/станів/розвитку майбутнього вчителя, далі через тире – відповідна функція закладу вищої освіти, визначена чинним законодавством [239] (або її частина, якщо функція охоплює декілька детермінант), а також ресурси, які мають бути забезпечені закладом.

1. *Первинна профорієнтація*. Обрання закладу освіти для професійної підготовки, напряму підготовки, факультету, спеціальності. – Визначення здатності до педагогічної професії.

В пріоритетних умовах первинна профорієнтація повинна здійснюватись спеціально підготовленими фахівцями з проведенням ґрунтовного тестування здатності майбутнього абітурієнта до педагогічної професії, ознайомленням його з вимогами, умовами діяльності, особливостями, чинниками ризику професії вчителя. Під час первинної профорієнтації у майбутнього студента здійснюється розвиток духовної складової здоров'я [195; 217; 252] та формуються зачатки світоглядної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження, такі, як: усвідомлення та розуміння сутності і значущості здоров'язбереження як необхідної складової професійної компетентності; визнання сенсу власного життя і своєї цінності у світі; визначення своєї місії як вчителя для себе,

учнів, громади, суспільства, країни, цивілізації, Всесвіту; розуміння перспектив власного професійного розвитку [195, с. 123]. Роль педагогічного закладу вищої освіти тут полягає у правильності здійснення відбору абітурієнтів, адже у сучасних освітніх реаліях, на жаль, зарахування майбутніх студентів здійснюється тільки за результатами зовнішнього незалежного оцінювання без урахування педагогічних здібностей і здатності до педагогічної професії. Втім сучасний вчитель повинен не тільки володіти знаннями з предмета, а й виконувати найважливішу функцію зв'язку і посередництва між суспільством і поколінням, що підростає.

2. Адаптація до умов навчання у закладі освіти. Встановлення та вибудовування системи відносин. – Створення умов для реалізації педагогічних здібностей і талантів студентів (кадровий потенціал ЗВО, матеріально-технічна база, здоров'язбережувальне освітнє середовище).

Для вчителя як представника соціономічної професії беззаперечним повинно бути уміння встановлювати, підтримувати, регулювати колективні, міжколективні та ієрархічні відносини. Згідно з вимогами Нової української школи вчитель має здійснювати функції менеджера, тьютора, коуча, фасилітатора, організатора групової взаємодії тощо. У колективній взаємодії здійснюється реалізація здібностей і талантів особистості, у міжколективній – формуються навички партнерства і лідерства. Ієрархічні взаємодії формують моральну складову здоров'я [217] і соціально-ієрархічну складову компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. Неабиякий вплив на формування цих складових здійснюють умови навчання студентів, зокрема, освітнє середовище ЗВО, а також професіоналізм та особистісний приклад викладачів як учасників освітнього процесу. Суттєвою у процесі адаптації студентів до умов навчання у ЗВО є роль куратора академічної групи [182; 220].

3. Зміст освіти. Освітні програми, структура навчального плану, перелік дисциплін. – Поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності.

Безперечно, до змісту освітніх програм підготовки вчителів повинні бути закладені компетентності, які стосуються збереження і зміцнення індивідуального здоров'я. Хоча нові стандарти підготовки учителів тільки розробляються (на сьогодні розроблено лише Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»), важливою їх складовою мають бути компетентності, пов'язані із самоусвідомленням ціннісних складових професії, потреби у саморозвитку, здатності взаємодіяти у складі творчих груп, методичних об'єднань, професійних спільнот, здатність до наставництва. Таким чином формуються соціально-свідома і колективно-креативна складові компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Необхідними компетентностями є відстеження стану усіх складових власного здоров'я, ознак професійного вигорання, запобігання розвитку стресових станів і професійно обумовлених захворювань. На жаль, лише невелика частина освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти мають у своєму змісті перелічені вище компетентності. Втім недостатня валеологічна підготовка, а також позакредитний зміст фізичного виховання у ЗВО не тільки не сприяють, а щонайменше перешкоджають формуванню таких важливих складових компетентності індивідуального здоров'язбереження, як психофізична (що визначає ресурси фізичного здоров'я), ментально-когнітивна (яка базується на розумінні сутності здоров'я й плануванні індивідуального валеогенезу).

4. Вторинна профорієнтація. Адаптація до майбутньої професійної діяльності (пасивна педагогічна практика). – Освітня діяльність. Підготовка висококваліфікованих кадрів.

Значення якісної вторинної профорієнтації для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя полягає у розвитку соціально-свідомої, колективно-креативної, соціально-ієрархічної і світоглядної складових. Занурюючись у реальне шкільне середовище, студент приміряє на себе образ майбутньої професії, створюючи у свідомості перспективну картину вчительської діяльності. Перебування у педагогічному

колективі дає можливість студенту усвідомити систему міжособистісних, колективних і міжколективних взаємозв'язків, творчих взаємодій, пов'язаних з освітнім процесом. Втім існує і небезпека розчарування у професії, відчуття себе не на своєму місці або не у змозі керувати і тримати освітній процес під контролем. Роль закладу освіти на даному етапі полягає у допомозі студенту подолати страх власної неуспішності, яка призводить до передчасної редукції професійних досягнень і збільшення стресового сприйняття ситуації.

5. Самоорганізація. Розвиток здорових амбіцій. Творча діяльність. Самовираження. – Виховний процес. Забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу.

Студентське життя не обмежується тільки навчанням. Це потужний простір для творчого прояву особистості майбутнього вчителя. Особливості емоційного сприйняття себе і свого оточення стають основою для формування емоційно-чуттєвої складової компетентності індивідуального здоров'язбереження. Від того, як студент оволодіває навичками самоорганізації та планування власної навчальної діяльності і дозволяє, залучається до наукової роботи, створюються сприятливі або несприятливі умови для розвитку ментально-когнітивної складової. Міжособистісні взаємодії, якими найчастіше супроводжується студентський вік, потребують проявів толерантності, прийняття інших, що є основою формування соціально-свідомої складової. До неї долучаються репутація студента, його особистісне просування і соціальний статус у групі. Колективно-креативна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження розвивається під час активного залучення до студентського життя, творчих конкурсів, благодійних акцій, флешмобів тощо. Від усталених у закладі освіти традицій виховної роботи, від дій кураторів, які повинні допомогти студентові подолати особистісні страхи перед публічними проявами своїх талантів [220], залежать більшою мірою амбіційні прояви майбутнього вчителя у кар'єрному зростанні, прагненні долати творчі кризи і професійні стреси.

6. Самовдосконалення. Корпоративна культура. – Збереження та

примноження моральних, культурних, наукових, професійних цінностей.

Розвиток корпоративної культури у педагогічному професійному середовищі на сьогодні зазнає таких же трансформацій, як і система освіти в цілому. Адже орієнтація на європейські суспільні, культурні, наукові та освітні цінності передбачає переорієнтацію свідомості вчителя, якому випадає місія формування цих цінностей у своїх учнів. Водночас у закладах освіти зберігаються усталені ієрархічні зв'язки, які передбачають взаємодії у системах «вчитель – учень», «батьки – діти», «керівник – підлеглий» тощо. Навчання майбутніх учителів правилам субординації, дотриманню моральних норм, корпоративній етиці є потужним джерелом розвитку соціально-ієрархічної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження, яка, до речі, є найбільш вразливим місцем у структурі індивідуального здоров'язбереження вчителів [197].

7. Професійне самовизначення (усвідомлене рішення про подальшу педагогічну діяльність). Узгодження суспільних інтересів під час реалізації особистісних цілей. – Професійна підготовка. Формування особистості.

Рівнева система професійної підготовки у закладах вищої освіти [239] дає можливість студентів визначитись з майбутньою діяльністю після здобуття освітнього ступеня бакалавра. Втім свідоме рішення про подальшу педагогічну діяльність у студентів старших курсів часто супроводжується негативними тенденціями в емоційному сприйнятті професії (внаслідок незадовільного педагогічного досвіду або прикладу), у таких показниках професійного вигоряння, як професійна успішність (редукція професійних досягнень), що, безперечно, є наслідком недостатності досвіду і є природнім на початкових етапах практичної діяльності. На даному етапі професійного становлення достатньо сформовані емоційно-чуттєва, соціально-свідома і світоглядна складові компетентності індивідуального здоров'язбереження дозволяють зменшити негативні прояви невизначеності перехідного періоду, і водночас сприяють процесам інтеграції у професію, послаблюючи показники емоційного виснаження та особистісного віддалення.

8. Інтеграція у професію через навчально-наукову діяльність.

Узгодження спільних цінностей і розподіл ролей. – Проведення наукової і навчальної діяльності, використання отриманих результатів в освітньому процесі.

Перехід до другого (магістерського) рівня підготовки передбачає потужний розвиток й узгодження усіх складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Якщо до цього часу їх формування здійснюється цілеспрямовано-опосередкованим шляхом, то на етапі магістерської підготовки майбутній вчитель повинен взяти на себе повну відповідальність за збереження і зміцнення власного індивідуального здоров'я з урахуванням вже відомих йому чинників ризику здоров'я і професійних стресорів. Саме тому на даному етапі до змісту освітніх програм повинні вноситись фахові дисципліни, спеціально орієнтовані на світоглядне узагальнення знань про феномен здоров'я, чинники ризику здоров'я, природні механізми регуляції здоров'я, способи запобігання захворюванням, методи подолання професійних стресорів тощо. Діагностичною частиною цих дисциплін повинно стати планування індивідуального валеогенезу студента і набуття навичок діагностики стану різних складових власного здоров'я. Практична частина має складатись з методик психоемоційного розвантаження, зняття емоційного напруження, саморегуляції, релаксації, сенсорної терапії, швидкого зняття больових симптомів тощо. Результати наукових досліджень студентів дозволять узгодити цілі компетентності індивідуального здоров'язбереження (спрямованої на збереження здоров'я вчителя) і його здоров'язбережувальної компетентності (спрямованої на здоров'я усіх учасників освітнього процесу, але здебільшого – на здоров'я учнів) з цілями конкретних уроків у школі.

9. Саморозвиток у педагогічній професії. Активна педагогічна практика. – Формування конкурентоспроможного людського капіталу.

Сучасний вчитель в умовах освітніх трансформацій повинен постійно доводити свою конкурентоспроможність, тобто здатність не просто

адаптуватись до змін і викликів освітнього середовища, але й самим бути агентом змін. Це потребує від вчителя неперервного саморозвитку, відстеження нових педагогічних тенденцій, критичного осмислення нововведень, їх творчої інтерпретації і застосування. Тому активна практика під керівництвом досвідченого методиста студенту дійсно необхідна. Це дає можливість майбутньому вчителю апробувати на практиці власний досвід індивідуального здоров'язбереження і здоров'язбережувальної педагогічної діяльності, змодельовати освітнє середовище згідно з набутими ключовими і професійними компетентностями, впровадити результати власних наукових досягнень в реальний освітній процес. З точки зору розвитку складових компетентності індивідуального здоров'язбереження, практика наочно демонструє наявні прогалини у їх сформованості. Їх можна відстежувати за показниками зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання, біологічним та психологічним віком, проєктивними методиками тощо.

10. *Вироблення власного педагогічного стилю.* Завершення розпочатого. Досягнення очікуваних результатів. – Підготовка кадрів вищої кваліфікації.

Практичний прояв сформованості складових індивідуального здоров'язбереження у практиці роботи молодого вчителя допомагає йому долати труднощі, обумовлені професійними стресорами та іншими чинниками ризику. До власного педагогічного стилю вчителя-початківця вже на етапі педагогічної практики повинні вноситись системні дії з індивідуального здоров'язбереження під час навчальних занять та між ними. Важливим у цьому процесі є добір індивідуальних засобів і технік здоров'язбереження з усього арсеналу вивчених і запропонованих на заняттях зі спеціальних дисциплін. Самодіагностика показників індивідуального здоров'я допоможе відслідкувати результати сформованості навичок здоров'язбереження.

11. *Реалізація отриманих раніше результатів.* Корисність, служіння. – Підвищення освітнього рівня, поширення знань серед населення.

Тільки вчитель зі сформованою компетентністю індивідуального здоров'язбереження може якісно організувати процес здоров'язбереження учнів, створити і підтримувати здоров'язбережувальне освітнє середовище. Цінність такого вчителя полягає не тільки у надзвичайно потужному прикладі, але й у можливості впливати на батьків через їхніх дітей. Поширення моди на здоров'я, реалізація цілей сталого розвитку, які сприяють збереженню і зміцненню громадського здоров'я, популяризація здорового способу життя і безпечної поведінки, профілактика інфекційних і неінфекційних захворювань, – це далеко не весь перелік можливостей вчителя у здійсненні свого глибокого внеску у справу виживання і процвітання цивілізації.

12. *Інтродукція у професію. Працевлаштування.* Підведення підсумків власної навчально-наукової діяльності. Ієрархічна колегіальність, набуття престижного місця у суспільстві. – Вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці. Соціальний запит на випускника. Перспективи працевлаштування.

Процес інтродукції у професію відбувається, як правило, протягом першого року роботи вчителя у школі; іноді цей процес триває до трьох (в окремих випадках – навіть до п'яти) років. Важливим чинником адаптації тут є наявність досвідченого наставника – учителя-практика, який міг би допомогти молодому фахівцеві зорієнтуватись в конкретних професійних ситуаціях, дати певні методичні поради, підтримати у разі невдачі, вчасно допомогти виправити помилки, показати перспективи професійного зростання. У разі сформованої на достатньому рівні компетентності індивідуального здоров'язбереження молодого вчителя труднощі цього періоду долаються набагато легше, показники професійного вигорання (зокрема, емоційного виснаження та професійної успішності), як правило, знижуються, що свідчить про нормальну адаптацію до педагогічної професії.

Подальший розвиток компетентності індивідуального здоров'язбереження у системі неперервної педагогічної освіти відбувається

за принципом наслідування, подібно до того, як відбувається розвиток у глобальних еволюційних процесах: зміст, накопичений системою, що еволюціонує, стає частиною нових і більш складних структур [532, с. 9]. У нашому випадку такими структурами є здоров'язбережувальна і професійна компетентності вчителя (див. рис. 2.5). А. Д. Урсул і Т. А. Урсул зазначають, що збереження накопиченого раніше інформаційного змісту у системі, яка еволюціонує, відіграє роль детермінанти у подальших процесах розвитку, визначаючи не випадковий, а переважно комбінаторний (тобто багатоваріантний – Г. Ж.) хід еволюції [532, с. 9].

Як вже було з'ясовано, у реаліях сьогодення процес підготовки вчителів у системі неперервної педагогічної освіти неможливий без формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження, тобто компетентності, яка дозволяє педагогу навчитися долати алостатичне навантаження; розвивати психологічну резилентність (від англ. *resilience* – пружність, еластичність) – позитивну адаптацію організму до негативних чинників і подій; розвивати фізіологічну і психологічну стійкість шляхом усвідомлення чинників ризику і змісту взаємодій у професійній діяльності; планувати індивідуальний валеогенез, бути відкритим до навчання протягом життя, впроваджувати вироблені навички і звички індивідуального здоров'язбереження у повсякденну практику. Тому у системі професійної підготовки і перепідготовки учителів окрім створення сприятливих організаційно-педагогічних умов і використання цілеспрямованих педагогічних технологій необхідно дотримуватись визначених принципів, які будуть детермінувати процес формування цієї компетентності та надавати цілісності процесу.

Основними принципами формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі неперервної освіти є такі.

1. *Принцип еволюційних цільових установок.* Мета, зміст, методи і плановані результати формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі неперервної освіти на усіх рівнях,

етапах та в усіх можливих формах повинні узгоджуватись з еволюційним розвитком суспільства і людства в цілому, відповідати запитам і реаліям сучасної школи.

2. *Принцип неперервності.* Процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя не є сталим процесом, який завершується на етапі професійної підготовки. Він є неперервним процесом розвитку, який передбачає оновлення водночас із процесами професійної ресоціалізації. Як залежно від віку і досвіду людини відбувається поетапне формування свідомості, так і формування компетентності індивідуального здоров'язбереження, основане на оновлюваних світоглядних орієнтирах, також відбувається поетапно. Накопичення досвіду відбувається за дванадцятьма детермінантами, які визначають поступовість освоєння усіх складових компетентності. Накопичений досвід переходить у нову якість – формування нової системи цілей і визначення перспектив для подальшого розвитку (індивідуального валеогенезу паралельно з акмепрофесіогенезом).

3. *Принцип усвідомленості.* Бути здоровим для людини – завжди актуально, життєво необхідно. Ефективний розвиток здоров'язбереження можливий тільки у разі усвідомлення особистістю перспектив неперервного розвитку людини в цілому. Це й неперервне оновлення валеологічних знань, й усвідомлення необхідності їх отримання. Це й відповідальність за застосування (чи незастосування) цих знань. Усвідомленим еволюційним мотивом збереження здоров'я тут має бути адекватна оцінка ситуації (власного самопочуття, стану організму, навколишнього середовища) для спрямування її на найбільш ефективний шлях розвитку. «Для того, щоб моя участь в еволюційному перетворенні світу була найбільш ефективною, мені потрібні знання, і я несу відповідальність за їх застосування» [262, с. 9].

4. *Принцип циклічності.* Циклічність у природі проявляється у вигляді двох фаз: інволюційної та еволюційної. Найпростішими прикладами цього можуть бути процеси дисиміляції та асиміляції в організмі, серед когнітивних процесів – аналіз і синтез. У процесі формування

компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя це будуть дві фази: відображення і перетворення.

Відображення – це пізнання себе, свого організму, його особливостей через аналіз:

- ~ аналіз особливостей тіла, того, що з ним відбувається і яке воно є на даний момент (тобто того, що існує у сфері наслідків);
- ~ пізнання тіла на основі минулого досвіду (анамнез розвитку, перенесені захворювання, травми тощо);
- ~ пізнання різних частин організму окремо, або через функціональні особливості.

Перетворення – пізнання себе через синтез:

- ~ дослідження взаємозв'язків власного досвіду з розвитком організму, появою та особливостями протікання захворювань тощо;
- ~ об'єднання знань щодо пізнання різних частин організму (здійснене під час аналізу) у єдине ціле;
- ~ пізнання причин, які призводять до здоров'я і нездоров'я.

Важливим етапом для завершення циклу пізнання є не тільки отримання знань, але й їх практичне застосування та передавання іншим. У випадку односторонності валеологічної підготовки у бік теорії або, навпаки, у бік практики, формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя буде неефективним, оскільки нереалізовані знання, можливості, здібності втрачають актуальність у повсякденному житті. Валеологічні знання є лише інструментом для збереження здоров'я. І лише від того, як цей інструмент використовується, буде залежати індивідуальний валеогенез особистості.

Дійсними цінностями валеологічної освіти вчителя є:

- стійка мотивація до використання валеологічних знань для суспільного блага (стосовно вчителя це – формування здоров'язбережувальної компетентності і валеологічної культури на основі сформованої компетентності індивідуального здоров'язбереження);

- власний досвід застосування валеологічних знань;
- здатність передавати свої знання і досвід іншим.

5. *Принцип розвивального навчання.* Необхідність формування позитивної установки на здобуття валеологічних знань і компетенцій висуває вимогу створення стимулів для пізнання себе, свого організму, долаючи стереотипи мислення, пов'язані з розумінням здоров'я.

Стимуляція творчих конфліктів у свідомості студента сприяє породженню нового розвитку (генезису) знань і можливостей. При цьому, за словами Т. І. Песіної, А. А. Боляновської, Н. В. Малихіної, «не все, що виникає, є дійсно новим, а лише те, що сприяє подальшому розвитку» [262, с. 10].

Кожна проблема, яка розглядається, має бути дійсно проблемою, що потребує розв'язання. Інакше за появи проблеми у реальних життєвих ситуаціях, людина, навіть маючи достатній обсяг знань, буде не в змозі її практично вирішити. Тут виникає питання готовності до дій в умовах невизначеності, тобто у складних життєвих ситуаціях.

Водночас проблемна ситуація, яка створюється під час заняття, має бути керованою. Викладач, визначаючи мету заняття, задає програму розвитку студента (тобто бере на себе роль сфери причин). Студент (як представник сфери наслідків) повинен прийняти цю програму як програму свого розвитку, тобто усвідомити мету навчання і засоби її досягнення. Напруження, яке виникає при цьому, і є стимулом для розвитку. Як тільки напруження між викладачем і студентом починає використовуватись у співробітництві (тобто у спільній діяльності), конфлікт сфери причин і сфери наслідків стає керованим, відбувається його мінімізація і створюються оптимальні умови для ефективної освіти, для переходу на якісно новий ступінь розвитку [262, с. 11].

6. *Принцип наслідування і подібності.* Іноді під час вивчення університетських дисциплін студенти скаржаться на велику кількість повторюваного матеріалу. Тут виникає нагальна необхідність дійсного між- і

трансдисциплінарного узгодження навчальних програм у межах принаймні однієї освітньої програми. З іншого боку, в межах споріднених дисциплін (наприклад, педагогічних або валеологічних) кожна наступна дисципліна, яка вивчається, повинна коротко повторювати базовий матеріал, отриманий студентами на попередніх етапах навчання (понятійний апарат тощо). При цьому, базуючись на попередньому досвіді студентів, викладач повинен формувати у них новий досвід застосування цих знань, забезпечувати синтез (зв'язок) із досягненнями попередніх рівнів і поступовий перехід на новий рівень освіти. «На кожному новому рівні схема накопичення досвіду повторюється. При цьому базові знання усе більше поглиблюються, деталізуються, розкриваються з різних боків, наповнюються новим змістом, підкріплюються досвідом застосування» [262, с. 11].

7. *Принцип групової взаємодоповнювальної творчості.* Обов'язковими умовами розвитку творчої взаємодії є:

- єдина мета (при цьому мета індивідуального професійного розвитку кожного студента повинна бути спрямована до цієї мети);
- об'єднання зусиль на усіх семи рівнях;
- узгодженість дій членів групи, на принципах взаємного доповнення, взаєморозуміння, взаємодопомоги і взаємної відповідальності;
- зовнішній прояв групи як єдиного живого організму, що розвивається [262, с. 12], тобто кожен робить свій внесок у спільну справу і користується досвідом усієї групи.

У результаті творчої роботи здійснюється трансформація раніше набутих компетенцій, руйнуються стереотипи мислення, учасники звільняються від тих ілюзій, які не відповідають дійсності, від старого і непотрібного, того, що заважає розвитку. Група виходить на більш високий рівень сприйняття матеріалу, засвоєння знань у групі відбувається швидше, ніж на самоті.

Важливим є подвійний прояв особистості у колективі: з одного боку – як яскрава індивідуальність, і водночас – як узгоджена частина єдиного

колективу.

Дотримання вище наведених принципів є основою для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів як під час професійної підготовки, так і в умовах перепідготовки і ресоціалізації.

3.2. Організаційно-педагогічні умови процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів

Визначення організаційно-педагогічних умов для процесу ефективного формування вище означеної компетентності є важливим завданням, оскільки від цього залежить не тільки збереження здоров'я вчителя як професійної одиниці, але й його успішність і самореалізація як особистості.

Світова практика демонструє спільні для ефективних закладів освіти тенденції визначення організаційно-педагогічних умов, які сприяють підготовці успішних фахівців-професіоналів [600; 607; 665]. Згідно з результатами дослідницького проекту DEEP [600], такими умовами є: «жива місія та жива освітня філософія; установи, спрямовані на навчання студентів; середовище, адаптоване до освітнього збагачення; чіткі і специфічні шляхи до успіху студента; культура, орієнтована на постійне вдосконалення; спільна відповідальність за якість освіти та успіхи студентів» [600, с. 13].

Вітчизняні науковці дискутують з приводу визначення понять «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови». У багатьох дисертаційних та монографічних дослідженнях наводяться як загальновизнані, так і авторські тлумачення. У нашому дослідженні організаційно-педагогічні умови ми будемо розглядати як комплекс специфічних внутрішніх і зовнішніх детермінант освітнього середовища, які визначають результати процесу й упорядковують можливості їх досягнення.

Тривалі експериментальні дослідження і практичний досвід створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі вищої освіти з метою формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у студентів та вчителів-практиків дозволили визначити низку організаційно-

педагогічних умов, які сприяють цьому процесу.

Такими умовами для студентів є:

1. *Мотивація та цілеорієнтування фахової підготовки.* Для вищої педагогічної освіти важливим елементом формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя насамперед є свідомий вибір ним майбутньої професії [218]. Як показали наші попередні дослідження [187], учителі, які обирали професію за власним бажанням, більш адаптовані до умов своєї діяльності і менш схильні до професійного вигоряння і появи професійних захворювань, ніж ті учителі, які з тих чи інших причин були вимушені обрати цю професію. Забезпечення цієї умови здійснюється шляхом:

- діагностики професійно-педагогічного спрямування особистості;
- ознайомлення студентів з професіографічними вимогами до вчителя, демонстрації особливостей професії;
- регулярного звертання уваги на професійно-практичні аспекти діяльності під час вивчення дисциплін циклів загальної та професійної підготовки.

2. *Відповідність освітніх програм сучасним вимогам і тенденціям розвитку освіти, а також запитам ринку праці.* Під час розробки освітніх програм, навчальних планів і навчальних програм підготовки майбутніх учителів необхідно враховувати їх обов'язкові здоров'язбережувальні компоненти, а саме: наявність спеціальних дисциплін, які сприяють:

- формуванню валеологічного світогляду майбутнього вчителя (системи знань про здоров'я та здоровий спосіб життя);
- формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя (навичок збереження і зміцнення власного здоров'я, профілактики професійного вигоряння тощо);
- формуванню здоров'язбережувальної компетентності вчителя (технологій збереження і зміцнення здоров'я учнів в освітньому процесі).

3. *Діагностика і моніторинг стану здоров'я студентів.* Професія

вчителя вимагає наявності певного вихідного рівня здоров'я, оскільки педагогічна діяльність пов'язана зі значними фізичними, емоційними, психічними навантаженнями та інфекційними впливами, ризиком розвитку професійних захворювань опорно-рухового апарату, дихальної, серцево-судинної і нервової систем. Тому діагностика і моніторинг стану здоров'я студентів педагогічних закладів вищої освіти є нагальною необхідністю. Як зазначають М. І. Попічев та С. О. Лебеденко, «в освітньому процесі необхідний комплексний підхід: спочатку – фізіологічна діагностика, потім – психологічне тестування, далі – моніторинг освітнього процесу, моделювання його технології, визначення обсягу, інтенсивності та рівня змісту інформаційного потоку...» [447, с. 5]. Реалізація цієї умови здійснюється за допомогою інструментальних, емпіричних та візуальних методів. Також відстежується рівень захворюваності, частота появи сезонних й особливості протікання хронічних захворювань (у разі їх наявності). Обов'язкова візуальна діагностика проводиться під час кожного навчального заняття з метою визначення стану здоров'я студента й особливостей, які можуть вплинути на його навчальну діяльність.

4. *Адаптація до умов навчання у ЗВО.* Здійснюється як під час навчальних занять, так і у процесі організації виховної роботи куратора академічної групи. Основна задача адаптації – зменшити стресове навантаження на студента-першокурсника під час переходу від шкільного навчання до освітнього процесу у ЗВО. Адаптаційні заходи передбачають:

- організацію задовільних з точки зору здоров'язбереження і достатніх з дидактичної точки зору умов проживання студентів;
- знайомство, організацію і згуртування колективу академічної групи;
- знайомство зі структурою ЗВО, розкладом, аудиторним фондом, кафедрами, бібліотекою, гуртожитком тощо;
- проведення інструктажів з техніки безпеки, ознайомлення з корпоративними правилами ЗВО на основі статуту закладу, ситуаційне консультування з дотримання субординації тощо;

- формування загальнонавчальних навичок студентів: складання та ведення конспекту, швидкочитання, роботи з літературою та системою електронного пошуку й обробки літературних джерел, виокремлення узагальненої змістової складової тексту, анотоване викладення матеріалу тощо;

- профілактичні заходи із запобігання сезонним захворюванням, шкідливим звичкам, дотримання правил безпечної поведінки тощо;

- відпрацювання навичок релаксації, аутогенного тренування для продуктивного відпочинку і самовідновлення; навичок мовної та сугестивної саморегуляції для подолання аудиторного та екзаменаційного стресу тощо.

5. *Комфортність навчання.* За С. У. Гончаренко, «комфортність навчання – сукупність умов, в яких відбувається навчальна діяльність, яка характеризується з точки зору їх здатності забезпечувати нормальний соціально-психологічний клімат і необхідні зручності» [114, с. 233]. У розумінні проблематики нашого дослідження комфортність досягається за рахунок:

- забезпечення оптимальних санітарно-гігієнічних, психолого-педагогічних, соціальних аспектів освітнього процесу для задоволення психофізіологічних та базових освітніх потреб особистості студента;

- створення й підтримання сприятливого здоров'язбережувального освітнього середовища;

- навчання *open air* у разі сприятливих погодних умов;

- підтримання позитивного емоційного фону на заняттях та поза ними;

- подолання психологічного та психоемоційного бар'єру студентів у відносинах з викладачами та у навчальних ситуаціях.

6. *Позитивна мотивація на здоровий спосіб життя.* У забезпеченні виконання цієї умови важливу роль відіграє особистість викладача, його позитивний приклад і прагнення до створення здоров'язбережувального освітнього середовища під час навчальних занять. За наявності у викладача

таких якостей і систематичного передавання досвіду індивідуального здоров'язбереження у студентів також поступово формується динамічний стереотип до самоорганізації власного здоров'язбережувального освітнього і життєвого простору, а саме:

- забезпечення провітрювання навчальних аудиторій (незалежно від пори року, а у відповідності до її наявного санітарного стану);
- визначення терміну, необхідного для проведення фізкультхвилинки (рухової паузи, руханки) під час навчального заняття;
- загартовування;
- залучення природних резервів оздоровлення;
- рухова активність (за необхідності, у разі відчуття потреб організму);
- режим навчання / відпочинку тощо.

7. *Психолого-педагогічний і валеологічний супровід.* Здійснюється викладачами та / або куратором академічної групи. Передбачає взаємодію суб'єктів освітнього процесу з формування, збереження і зміцнення здоров'я; відстеження психологічних та поведінкових особливостей кожного студента, його кола спілкування, нахилів, здібностей, можливостей для самореалізації, а також корекцію у разі потреби чинників ризику способу життя, які можуть негативно впливати на здоров'я. Дотримання цієї умови є обов'язковим для розв'язання конфліктних ситуацій, які виникають між студентами, студентами і викладачами, студентами та їх батьками, попередження саморуйнівних проявів у поведінці (наприклад, суїцидальної, анорексичної поведінки тощо). Для повноцінного забезпечення даної умови також необхідним є підтримання зв'язків із батьками студента.

8. *Індивідуальне психовалеологічне консультування.* Здійснюється виключно за запитом студента або за його інформованою згодою у разі рекомендації викладача / батьків / психолога тощо. Передбачає розв'язання глибоких внутрішніх конфліктів особистості, які спричиняють симптоматичні або стійкі порушення здоров'я психосоматичної природи.

Завдяки переусвідомленню негативних життєвих установок, стереотипів мислення, перетворенню їх на позитивні, які сприяють відновленню організму, досягається позитивний саморегуляційний здоров'язбережувальний ефект. У процесі психовалеологічного консультування може розроблятися індивідуальна оздоровча програма студента, добиратись вправи для оздоровлення тощо.

9. *Інтегрування змістових ліній індивідуального здоров'язбереження до змісту фахово орієнтованих дисциплін.* Реалізується шляхом валеологізації і міждисциплінарної інтеграції базових дисциплін та індивідуалізації практикоорієнтованих дисциплін. Також здійснюється розробка здоров'яорієнтованого навчально-методичного забезпечення спеціальних дисциплін, що сприяють формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя [3].

10. *Проблемність та інноваційність освітнього процесу. Розширення зони комфорту.* Використання технологій проблемного навчання під час навчальних занять дає можливість сформувати у студентів чітке розуміння причинно-наслідкових світоглядних уявлень і системних переконань щодо здоров'язбереження у побуті, навчальній і професійній діяльності. Застосування вправ, які допомагають студентові розвинути свій емоційний інтелект, вийти за межі власної зони комфорту, спробувати себе у нових, нетрадиційних, відмінних від звичної навчальної чи побутової діяльності видах активності [3] дає можливість студентові подолати стереотипи мислення і поведінки, психологічні бар'єри самоусвідомлення, розширити можливості залучення до групової і колективної творчої діяльності, відчувати радість успішного планування і виконання спільних проєктів. Різноманітні форми навчальної діяльності (проблемні лекції, флешмоби, тренінги-фасилітації, «перевернутий клас», взаємонавчання, обмін досвідом тощо) сприяють розкриттю цінності досвіду кожного студента, усвідомленню можливостей його використання та визначенню напрямів особистісного і професійного зростання.

11. *Підтримання творчої самореалізації*. Особистий успіх студента у навчальній діяльності неможливий без розкриття його творчого потенціалу [600]. Емоційна насиченість студентського творчого життя дозволяє розкрити й розвинути таланти особистості майбутнього вчителя, зміцнити його впевненість у своїх силах, досягти усвідомлення своєї цінності в суспільстві як особистості і професіонала, здійснити поштовх для подальшого життєвого і професійного самовизначення. У реалізації даної умови важливим є чергування особистої і колективної творчості з метою розвитку толерантності, уміння домовлятись, навичок групової співтворчості тощо. Здоров'язбережувальний ефект творчої самореалізації проявляється у підтриманні соціального і розвитку професійного здоров'я особистості.

12. *Вторинна профорієнтація і професійна соціалізація*. Сприяння професійному самовизначенню і вторинній профорієнтації здійснюється як під час навчальних занять (акцентування на застосування матеріалу, що вивчається, у конкретних професійних ситуаціях, для вирішення педагогічних задач або реагування на нестандартні ситуації, які потребують дій вчителя у напрямі здоров'язбереження учнів), так і під час виховної роботи кураторів академічних груп (проведення спеціальних заходів профорієнтаційної спрямованості – зустрічей з вчителями, екскурсій, наукових конференцій, тренінгів, бесід тощо). Професійну соціалізацію особистості ми розуміємо як процес адаптації до умов та особливостей професійного становлення (за В. В. Радулом [472, с. 67]). Основними шляхами професійної соціалізації студента є:

- ознайомлення зі структурою освітньої системи, наявними синергетичними та ієрархічними зв'язками й закономірностями її функціонування і розвитку;

- моделювання професійних ситуацій та їх всебічний аналіз з точки зору ресурсної бази, емоційного сприйняття ситуації і себе у ній, необхідного інформаційного змісту і планування діяльності, толерантного відношення до учасників освітнього процесу, творчого колективного підходу до вирішення

поставленого педагогічного завдання, управління освітнім процесом з урахуванням субординації та моральних норм, світоглядних орієнтирів і перспектив подальшого розвитку;

- апробація отриманих практичних навичок під час педагогічної практики, корекція власної діяльності, вироблення індивідуального педагогічного і методичного стилю;

- визначення індивідуальних можливостей, цілей і перспектив розвитку у професії вчителя з урахуванням набутого досвіду.

Оскільки проблематика нашого дослідження стосується системи неперервної педагогічної освіти, варто конкретизувати специфіку умов протікання процесу формування і розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя не тільки у педагогічному, а також і в андрагогічному контекстах. Тут нами враховувались положення Л. Б. Лук'янової щодо педагогічної та андрагогічної моделей навчання [336, с. 32], які різняться за принципами організації освітнього процесу: «Провідна особливість принципів андрагогічної моделі полягає у тому, що вони визначають діяльність організації процесу навчання, тоді як принципи педагогічної моделі регламентують діяльність тих, хто навчається» [336, с. 35]. З огляду на цю відмінність, першою організаційно-педагогічною умовою формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів-практиків визначено умову *вільного вибору змісту і контексту навчання*. Реалізація цієї умови відбувається шляхом надання учителям можливості вибору тематики занять із запропонованого переліку, або коректувати їх і синтезувати власну тематику на основі тем, які пропонуються, і власних побажань / потреб / особливостей здоров'я тощо.

Звичайно, під час формування і розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження у вчителів-практиків відсутня необхідність адаптації до умов професійної діяльності (за винятком учителів, які проходять період інтродукції – перший рік, а іноді – до 3-х років професійного становлення). Натомість існує суттєва необхідність соціалізації

і ресоціалізації вчителів. В. В. Радул наголошує, що «професійна соціалізація педагога має свою специфіку, яка виявляється перш за все у зниженні самоактуалізації й посиленні просоціальності» [472, с. 67]. Автор вказує на те, що у процесі професійної соціалізації такі параметри самоактуалізації, як контактність, креативність, гнучкість мають тенденцію до зниження. При цьому посилюється залежність, конформність, спрямованість на інших, орієнтація на соціальні норми [472, с. 67]. *Підтримка професійної соціалізації і ресоціалізації* як організаційно-педагогічна умова важлива для сприяння розвитку і становленню (а під час ресоціалізації – для зміни) системи пріоритетів вчителя як особистості, його самоактуалізації у нових, змінних і невизначених умовах, задоволеності собою, «коли педагог постає не тільки як виконавець інституціональних вимог, але як особистість, здатна усвідомити свою самість, самовизначитися стосовно інших й визначити себе, свій професійний та особистісний вибір у більш широкому культурному горизонті» [472, с. 67].

Третьою, і, на нашу думку, найістотнішою організаційно-педагогічною умовою формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів-практиків на етапі післядипломної, неформальної та інформальної освіти є *ціннісно-емоційна організація навчання*. Апелювання до цінностей, які складають особистісну сферу вчителя-професіонала, які мають узгоджуватись з цінностями закладу освіти і передаватись учням через освітній процес, дає можливість викликати емоційний відгук, адекватний меті здоров'язбереження, профілактики професійного вигорання (або зниження його рівня у разі наявності).

Спільними організаційно-педагогічними умовами для учителів-практиків і майбутніх учителів у процесі формування компетентності індивідуального здоров'язбереження є *діагностика і моніторинг стану здоров'я, комфортність навчання, індивідуальне психологічне консультування, інноваційність освітнього процесу і розширення зони комфорту*.

3.3. Валеопедагогічний супровід та навчально-методичне забезпечення процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти

Останніми роками питання профілактики захворювань, обумовлених професійним стресом учителів, в Україні обговорюється на різних рівнях. Втім, нагальними залишається багато питань – чому потрібно здійснювати профілактику, наприклад, професійного вигорання, постфактум, тоді, коли у вчителя вже наявні його ознаки, а іноді – й незворотні наслідки, і коли вже сформований власний стиль викладання? Чи не набагато легше і простіше ввести профілактичні засоби у систему підготовки майбутнього вчителя як складову його професійної компетентності і педагогічної майстерності? Ще наприкінці 80-х років XX століття лікарем О. О. Дубровським було написано «Відкритий лист лікаря вчителю», який викликав неабиякий резонанс й обговорення у медичній і педагогічній спільноті; натомість він не втрачає своєї актуальності й сьогодні. Поряд із детальним обґрунтуванням причин дидактогенних неврозів у дітей і ролі вчителя у цих процесах, автор наголошує на необхідності «починати виховання і освіту майбутнього вчителя з найголовнішого: з уміння постійно охороняти здоров'я своїх вихованців і своє власне» [154, с. 17].

Пошук відповідей на ці запитання спрямував дослідницьку діяльність автора на застосування комплексного підходу до формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів і вчителів-практиків у системі неперервної педагогічної освіти. Зрозуміло, що на кожному етапі необхідно було передбачити відбір певного визначеного освітнього змісту і розробити низку заходів і засобів, які б у цілому забезпечували не тільки формування і розвиток усіх складових даної компетентності, але й відображали б її практичне втілення через зв'язок формальної, неформальної та інформальної освіти вчителів. У процесуальному плані це зумовило необхідність формулювання низки часткових завдань, спрямованих на розробку відповідного навчально-методичного забезпечення процесу

формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти, а саме:

- створення здоров'язбережувального освітнього середовища як підґрунтя і передумови для формування та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя;
- сприяння збереженню здоров'я студентів-першокурсників під час їх адаптації до умов освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти;
- ретельний відбір змісту навчання, спрямованого на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя;
- етапність і мультиформність впровадження змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у систему професійної підготовки та перепідготовки вчителя;
- практикоорієнтованість освітнього змісту на індивідуальне здоров'язбереження вчителя у процесі навчання та професійної діяльності;
- організація освітнього процесу з урахуванням вимог до здоров'язбереження його учасників;
- забезпечення наступності змісту навчального матеріалу, спрямованого на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя;
- здійснення валеологічного супроводу студентів у процесі професійної підготовки та учителів-практиків у процесі професійного саморозвитку.

Схематично реалізацію змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі її формування в системі неперервної педагогічної освіти представлено на рис. 3.1.

Як видно з рис. 3.1, основою для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів є здоров'язбережувальне освітнє середовище педагогічного закладу вищої освіти, в якому повинні здійснюватись:



Рис. 3.1. Схема реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі її формування в системі неперервної педагогічної освіти (© Жара Г. І., 2019)

- адаптація студентів-першокурсників до умов навчання, а також їх первинне знайомство з майбутньою професією;
- виховний вплив на формування індивідуального здоров'язбереження і здорового способу життя студентів;
- розробка змісту навчання, спрямованого на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів;
- апробація отриманого досвіду індивідуального здоров'язбереження на моделях, наближених до реальної педагогічної діяльності;
- валеологічний супровід студентів у вигляді індивідуального психовалеологічного консультування.

Розглянемо ці процеси більш детально.

Розпочинаючи навчання в університеті, студенти-першокурсники закономірно відчують на собі певний вплив навчального стресу. При цьому реакція організму на зміни умов середовища може бути різною – від покращення стану здоров'я до суттєвого його погіршення. Як свідчать О. С. Чабан та О. О. Хаустова, «людина, яка знаходиться в гармонійних відносинах зі своїм середовищем, може перенести екстремальні соматичні й психічні навантаження із уникненням хвороби. Проте в житті зустрічаються й такі особисті проблеми, які викликають настільки важку фіксацію та душевний розлад, що в певних ситуаціях призводять до негативних емоцій і невпевненості в собі» [561, с. 4–5]. Тому зрозуміло, що початок навчання у ЗВО для майбутніх педагогів повинен супроводжуватись обов'язковими адаптаційними заходами.

Адаптацію студентів до умов навчання у закладі вищої освіти розглядаємо в аспектах, аналогічних визначеним В. І. Бобрицькою для професійної адаптації фахівців-початківців, як «активне, творче пристосування до нових умов професійної самореалізації, під час якого у них формуються такі якості, як здатність до раціональної організації професійної діяльності, колективного та особистого режиму праці, дозвілля і побуту, систематичної роботи з професійної самоосвіти й самовиховання, у

результаті чого більш сильно виявляється покликання до обраної професії, складаються гармонійні міжособистісні стосунки (у професійному колективі, з роботодавцем), зберігається оптимальний для даної вікової категорії стан здоров'я» [42, с. 65]. Потрібно зауважити, що для студента, на відміну від вчителя-початківця, провідною діяльністю є процес навчання як модель майбутньої професійної діяльності, а не безпосередня професійна діяльність, що відбувається у процесі інтродукції випускника ЗВО після працевлаштування.

Визначальна роль в адаптаційному процесі, на наш погляд, належить **куратору академічної групи**, який є, по суті, основним посередником між студентом та університетом.

В умовах підвищення вимог Міністерства освіти і науки України до здійснення виховної роботи зі студентською молоддю, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [383], Законом України «Про вищу освіту» [239], Концепцією національно-патріотичного виховання дітей і молоді [290] та іншими чинними нормативно-правовими документами, позааудиторній виховній роботі, зокрема, роботі кураторів академічних груп, приділяється значна увага. Оновлення змісту вищої освіти, генерація сучасних вимог до фахівців різних галузей і професорсько-викладацького складу ЗВО передбачає й оновлення напрямів роботи кураторів. Їх спектр може бути досить широким – від профорієнтаційної роботи і формування професійної компетентності до розвитку духовності особистості. Для вищої педагогічної освіти одним із перспективних напрямів роботи кураторів академічних груп, на нашу думку, є формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів.

Інститут кураторства у вищій освіті існує чимало років. Фахівці різних спеціальностей неодноразово порушували питання кураторської роботи у своїх дослідженнях [93; 131; 525]. Цікавим у вказаних джерелах, на наш погляд, є те, що кураторській роботі і функціям куратора притаманна

унікальна багатогранність.

Так, Н. О. Давіденко зазначає, що «куратор виконує функцію не тільки вихователя, а й викладача-предметника, науковця, профорієнтаційного діяча... педагога-професіонала,... духовного посередника між студентами і суспільством» [131, с. 1–2]. Т. М. Волковницька вважає роботу куратора неодмінною педагогічною умовою професійного становлення майбутніх фахівців [93, с. 48]. Автор вказує, що куратор є «ефективним посередником між суб'єктами освітньо-виховного процесу» [93, с. 49]. Т. М. Децюк розроблено класифікацію і технології позааудиторної роботи зі студентами в умовах закладу вищої освіти [525].

Напрями роботи, права й обов'язки куратора визначаються Положенням про роботу куратора академічної групи, яке існує майже у всіх ЗВО. Аналіз наявних для масового доступу положень про роботу куратора на сайтах українських ЗВО та у роботах науковців [93; 131; 525] показав, що у цілому напрями роботи куратора співпадають з його функціями. Серед останніх виділимо такі.

Адміністративна функція полягає у: вчасному передаванні студентам поточної інформації (розпоряджень керівництва факультету, розкладу позанавчальних заходів тощо); контролі відвідування навчальних занять, успішності групи в цілому та окремих студентів; слідкування за умовами проживання і навчання студентів шляхом відвідування гуртожитку; керування офіційною діяльністю групи: проведення зборів колективу для вирішення нагальних питань.

Технічна функція є дуже важливою, особливо на початковому і завершальному етапах навчання. Вона передбачає контроль за оформленням особистої документації студентів (особистих карток, студентських квитків, залікових книжок), а також випускної документації (характеристик випускників, зведених відомостей успішності тощо). До виконання цієї функції також належить візування заяв студентів щодо відсутності на заняттях з поважних причин.

Організаційна функція передбачає об'єднання студентів для участі у спільній діяльності, факультетських та університетських заходах, благодійних акціях, соціальних проектах, волонтерській роботі [525] тощо.

Виховна функція є основною функцією куратора. Вона полягає у налагодженні дружніх стосунків між студентами групи, проведенні тематичних кураторських годин, екскурсій, індивідуальних бесід, усуненні внутрішньогрупових та міжгрупових конфліктів. Важливою складовою цієї функції є здійснення морально-естетичного, національно-патріотичного, валеологічного, трудового та екологічного виховання.

Консультаційна функція тим чи іншим чином також притаманна будь-якому куратору. Консультування здійснюється, як правило, за запитом студентів, але може бути і ситуаційним залежно від необхідності [226]. Зрозуміло, що не усі куратори готові до виконання цієї функції, яка передбачає наявність певних психолого-педагогічних компетенцій та володіння методиками психодіагностики, коучінгу, фасилітаційними техніками тощо.

Посередницька (буферна) функція полягає у підтриманні зв'язків між студентом та керівництвом факультету, студентом і колегами-викладачами, студентом і батьками.

І хоча деякі вважають роботу куратора застарілим і недостатньо ефективним університетським явищем [93, с. 2; 317], варто не згодитись з цією думкою з декількох причин.

По-перше, куратор є неодмінною ланкою у виховній роботі ЗВО, з якої починається знайомство студента з освітнім закладом, його статутом, правами та обов'язками, адаптація до умов навчання, яка сприяє зменшенню стресу при зміні життєвих обставин. По суті, основи корпоративної культури студента закладаються саме куратором. В обов'язки куратора входить оформлення первинної (особовий листок тощо) і вихідної (характеристики випускників) документації студентів ввірених академічних груп, контроль за проходженням медичного огляду (флюорографії тощо).

По-друге, хороший куратор, як ніхто інший, на певний час бере на себе функції, які не можуть виконувати батьки студентів у разі навчання в іншому місті або у разі загострених внутрішньосімейних стосунків: контролює умови проживання і навчання студентів у гуртожитку; слідкує за відвідуванням занять, проявами поведінки, звичками, девіаціями (у разі їх виникнення); відстежує стан здоров'я, особливості кола спілкування тощо. Важливим тут є налагодження контактів з батьками для вчасної профілактики або усунення шкідливих звичок, взаємного інформування про життя студента, повідомлень у разі критичних або травматичних ситуацій.

По-третє, куратор є для студента своєрідною психологічною допомогою: до нього звертаються у разі потреби як до старшого товариша, психолога (або психотерапевта), людини, з якою можна поговорити відверто про особисте і отримати дієву пораду.

По-четверте, саме від куратора залежить згуртування колективу групи, встановлення толерантних стосунків, розвиток взаємоповаги і взаємодопомоги між студентами. Це обумовлює подальший рейтинг групи: її активність у заходах факультету та університету, якість навчання, вирішення стратегічних та творчих завдань.

Слід зазначити, що серед вивчених джерел дуже мало уваги приділяється необхідній функції куратора – здійсненню здоров'язбережувальної діяльності. Деякою мірою у цьому напрямі розглядаються питання гігієни, профілактики професійного вигорання, організації «днів здоров'я», профілактики шкідливих звичок, створення здорової сім'ї [525]. Однак, наявні розробки переважно носять поодинокий і несистемний характер. Це підтверджує актуальність даного питання, особливо у вищій педагогічній освіті.

Безперечно, що основи професійного здоров'я закладаються у майбутніх учителів під час навчання у ЗВО. Для формування у студентів компетентності індивідуального здоров'язбереження куратор повинен:

1. Забезпечити розуміння студентами самих себе як повноцінних

учасників освітнього процесу, для яких необхідним є індивідуальне здоров'язбереження під час навчання й у практичній педагогічній діяльності. Познайти їх з основними чинниками ризику професії вчителя, способами їх уникнення або зменшення їх впливу на здоров'я.

2. Мотивувати студентів на створення для себе комфортних умов навчання. Часто молоді люди соромляться забезпечити собі елементарний комфорт в аудиторії: увімкнути світло, зачинити відкриту квартиру, пересісти на більш зручне місце, зробити декілька рухових вправ на перервах між заняттями тощо. Завдання куратора – дати зрозуміти студентам, що окрім них самих ніхто не може потурбуватись про їхній комфорт, а, відповідно, – і про їхнє здоров'я.

3. Допомогти студентам у набутті основних навчальних навичок, таких, як: тайм-менеджмент, швидкочитання; написання опорних конспектів; робота з бібліотечними каталогами, навчальною літературою тощо. Водночас навчити основам мовної / психофізіологічної саморегуляції у стресових ситуаціях.

4. Забезпечити студентам психоемоційний комфорт у встановленні міжособистісних відносин з викладачами та одногрупниками. Метою цього є усунення страхів під час постановки запитань викладачам на заняттях або після них; нервового напруження під час складання екзаменаційних сесій; стресопрофілактика перед педагогічною практикою тощо. При цьому актуалізується необхідність професійного самоудосконалення, набуття авторитету, прагнення до соціального визнання шляхом міжособистісних взаємодій тощо.

5. Навчити студентів групи працювати у команді (*team-building*): допомагати один одному, разом створювати та реалізовувати навчальні і творчі проекти, активно брати участь у масових заходах тощо. Виявити і допомогти студентів максимально реалізувати свої творчі здібності.

6. Допомогти студентам усвідомити правила професійної (корпоративної) етики і професійної субординації: проконсультувати у разі

необхідності, допомагати правильно складати документи, які подаються до вищих структур тощо.

7. Навчити студентів здійснювати системну рефлексію набутого навчального і практичного досвіду; узагальнювати результати власного професійного зростання; знаходити новизну, цінність і перспективи подальшого розвитку своєї особистості [189].

Спеціально створене здоров'язбережувальне освітнє середовище педагогічного закладу вищої освіти також є відправною точкою для формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя, оскільки є, по-перше, прикладом такого середовища, сприятливим для наслідування, по-друге, на емоційно-чуттєвому рівні забезпечує комфортні умови для навчання і розвитку студента, і, насамкінець, є потужним і ненав'язливим джерелом виховного впливу. Виховання в університеті здійснюється двома основними шляхами.

Опосередковане виховання відбувається насамперед через традиції самого закладу, через освітнє середовище, в якому перебуває студент під час навчання. У другу чергу – через взаємодію з викладачами. Особистість викладача відіграє суттєву роль у формуванні особистості студента, оскільки авторитетом для останнього певний час залишається значущий дорослий. І чим яскравіше відбивається у свідомості студента цей дорослий, тим швидше набувається досвід творчої професійної діяльності самим студентом. У третю чергу виховання здійснюється під час взаємодії студентів між собою як тобто у процесі апробації соціальних взаємодій перед виходом у повноцінне доросле життя.

Цілеспрямоване виховання більшою мірою є завданням куратора академічної групи. Втім дорослий студент сприймає намагання його цілеспрямовано виховувати здебільшого протилежним чином – у всілякий спосіб уникає виховного впливу. У такому разі куратору варто дещо вдосконалити процес виховання – перетворити його на дослідження студентом самого себе, допомогти розкрити потаємні резерви творчої

особистості, забезпечити інструментами для самовдосконалення. Досвід показує, що привернути увагу студентів до виховної тематики, а тим більше до здоров'язбереження можна тільки у такий спосіб, коли вона є особистісно значущою і корисною для використання у повсякденному житті [189].

Узагальнено діяльність куратора з формування усіх складових компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів педагогічних ЗВО зображено на рис. 3.2.



Рис. 3.2. Напрями роботи куратора академічної групи з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів – майбутніх учителів (© Жара Г. І., 2019)

Як показано на рис. 3.2, під час процесу адаптації студентів-першокурсників до умов освітнього процесу педагогічного ЗВО куратор має можливість впливати на формування у них усіх складових компетентності індивідуального здоров'язбереження. Різні форми роботи та засоби

виховного впливу можуть бути спрямовані як на розвиток усіх складових компетентності одночасно, так і спеціально орієнтуватись на корекцію окремої складової у разі потреби.

Загалом правильно організована робота куратора є одним із важелів здоров'язбережувального освітнього середовища, який прямо або опосередковано допомагає студентів спрямувати свою активність на свідому турботу про власне здоров'я. Розроблений у процесі підготовки даної роботи методичний посібник для кураторів академічних груп педагогічних ЗВО «Порадник для куратора, або Як навчити студента бути здоровим та успішним» [189] висвітлює особливості діяльності та основні функції куратора академічної групи; допомагає визначитись з напрямками здоров'язбереження майбутніх учителів, які належать до сфери його виховної роботи; вміщує практичні поради з моніторингу стану здоров'я студентів і методичні розробки тематичних кураторських годин для студентів педагогічних спеціальностей, які є, з одного боку, діагностичними для куратора, а, з іншого – допомагають студентів у самопізнанні і саморозвитку (додаток Ж).

Окрім роботи куратора, виховний вплив на формування індивідуального здоров'язбереження і здорового способу життя студентів створюється самим **освітнім середовищем педагогічного ЗВО**. Якщо це середовище організовано як здоров'язбережувальне, то у ньому створюються умови для формування усіх складових компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя, а саме:

- дотримання оптимальних санітарно-гігієнічних норм освітлення, теплового та повітряного режиму, вологого прибирання, шумового навантаження тощо;
- виконання правил безпеки життєдіяльності;
- естетичне оформлення навчальних та допоміжних приміщень;
- створення позитивного емоційного фону під час навчальних занять та між ними;

- урахування динаміки працездатності студентів під час навчальних занять – проведення рухових пауз, релаксаційних хвилинок тощо;
- використання активних та інтерактивних форм і методів навчання;
- забезпечення психологічного і валеологічного супроводу студентів протягом усього періоду навчання;
- організація цікавого й різноманітного активного дозвілля студентів;
- організація і проведення заходів, що сприяють вторинній профорієнтації, цілеспрямованому працевлаштуванню;
- допомога тим, хто навчається, у виборі індивідуальної освітньої траєкторії;
- застосування стилів взаємодії викладачів, студентів, керівництва підрозділів та ЗВО в цілому на засадах педагогіки співробітництва;
- провадження здоров'язберезувальної діяльності у межах задекларованих місії, візії та цінностей закладу вищої освіти.

Зрозуміло, що повноцінне створення таких умов є спільною задачею усього **колективу ЗВО**. Водночас у межах навчального підрозділу (факультету, інституту) значна частка цієї задачі має вирішуватись педагогічним колективом; успішність її реалізації великою мірою залежить від активності кожного викладача. Напрями діяльності викладачів педагогічного ЗВО з формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів – майбутніх учителів показано на рис. 3.3.

Формування кожної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів можливе у межах викладання будь-якої дисципліни (рис. 3.3). Тут викладач не тільки виконує функцію суб'єкта освітнього середовища, але й сам стає безпосередньою складовою цього середовища, яка здійснює здоров'язберезувальний та мотиваційний вплив на студента шляхом валеологізації навчальних дисциплін.



Рис. 3.3. Напрями роботи викладача педагогічного ЗВО з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів – майбутніх учителів (© Жара Г. І., 2019)

Саме викладач привчає студентів до забезпечення ними комфортних умов навчання для себе: провітрювання аудиторій перед заняттям або на занятті, регуляції освітлення, контроль теплового режиму тощо. Динамічний стереотип, який формується у майбутнього вчителя під час регулярного акцентування уваги на елементарних засобах збереження і зміцнення здоров'я, є основою для подальшого набуття ним здоров'язбережувальної компетентності, вплив якої буде спрямований і на його учнів.

Обов'язковим елементом здоров'язбережувальної діяльності викладача ЗВО є візуальний моніторинг стану здоров'я та функціонального стану студентів під час занять та у позанавчальний час. Він полягає у відстеженні можливих зовнішніх проявів преморбідних станів (від лат. *prae* – перед і

morbus – хвороба) або ранніх ознак захворювання під час перевірки присутніх на занятті та спілкування на перервах. Іноді уважність викладача також дозволяє вчасно виявити ознаки девіацій, пов'язаних із вживанням психоактивних речовин, що може бути загрозливим для здоров'я студента. Нехтувати принципом «подивись кожній дитині в очі перед початком уроку» у жодному разі не можна, оскільки він допомагає уникнути непередбачуваних ситуацій, пов'язаних з небезпекою для здоров'я студента.

Суттєвим внеском викладача у формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя є навчання студента відчувати сигнали власного тіла, прислухатись до них і вчасно реагувати на тілесні «запити». Мається на увазі рухове зняття напруження і перенапруження м'язів після тривалого сидіння, вчасне вживання питної води для тамування спраги, зняття психофізіологічних симптомів алостатичного навчального навантаження, зменшення втоми очей тощо. Для цього корисним є використання рухових (динамічних), релаксаційних та / або активізаційних пауз (залежно від ситуації) безпосередньо під час заняття.

Практика показує, що найкращим засобом формування практичних здоров'язбережувальних навичок у майбутніх вчителів є щоденне відпрацювання їх під час навчальних занять у вигляді динамічних пауз. Витративши 3–5 хвилин на виконання однієї вправи за заняття [235], студент не тільки фактично формує у себе відповідну навичку, але й отримує досвід створення здоров'язбережувальної навчальної атмосфери, емоційне задоволення, стимул до активного подальшого навчання.

У 2012 році автором у складі творчої групи факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (А. О. Жиденко, Л. М. Кузьомко, Г. І. Жара, О. В. Савонова, С. Ф. Кудін) розроблено методичні рекомендації для викладачів ЗВО «Організація здоров'язбережувального освітнього середовища у вищих навчальних закладах» [235], орієнтовані на проведення рухових та релаксаційних пауз під час навчальних занять. Посібник вміщує практичні

методики і вправи для забезпечення профілактики гіподинамії, порушень постави, порушень зору, сезонних захворювань, фізичної та розумової втоми і перевтоми, серцево-судинних захворювань, тривожних станів у студентів під час освітнього процесу; зміцнення імунітету, зняття больових відчуттів, створення психоемоційного комфорту на занятті. Підібрані методики охоплюють використання в освітньому процесі еколого-гігієнічних, фізкультурно-оздоровлювальних, психовалеологічних і медико-валеологічних заходів. Усі методики містять пояснення щодо їх призначення та актуалізацію чинників ризику здоров'я, на які вони спрямовані. Кожна вправа розрахована на 2–3 хвилини, що сприяє активізації розумової діяльності студентів без порушення логіки і структури освітнього процесу. Доступність та унаочнення вправ, з яких складаються методики, полегшують можливість їх використання викладачами під час навчальних занять. Це дозволяє забезпечити створення умов для оптимізації функціональних станів студентів з метою підвищення їх фізичної та розумової працездатності; формування у майбутніх учителів навичок індивідуального здоров'язбереження. Практика регулярного використання таких пауз на заняттях показує, що студенти вже через один-півтора місяці з моменту їх запровадження самі починають відстежувати власні тілесні відчуття і подають викладачу сигнал про час, коли необхідно провести рухову паузу.

Поки недостатньо вирішеним залишається питання готовності викладачів педагогічних ЗВО до проведення динамічних пауз. На нашу думку, виходом з цього є перегляд статутів ЗВО і посадових обов'язків викладачів щодо вимог збереження та зміцнення здоров'я студентів в освітньому процесі.

Індивідуальне психовалеологічне консультування як складова валеопедагогічного супроводу. Неодмінним елементом здоров'язберезувального освітнього середовища у закладі освіти, у тому числі й вищій, є валеопедагогічний супровід освітнього процесу, зокрема, індивідуальне консультування. Як складову валеопедагогічного супроводу у

педагогічному ЗВО для студентів – майбутніх учителів та у закладах загальної середньої освіти для учителів-практиків під час наукового пошуку нами було розроблено систему *індивідуального психовалеологічного консультування*.

Індивідуальне психовалеологічне консультування здійснюється виключно за запитом студента / вчителя або за його інформованою згодою у разі рекомендації викладача / психолога тощо. У методологічному плані система консультування базується на психосоматичному підході і передбачає розв'язання глибоких внутрішніх конфліктів особистості, які спричиняють симптоматичні або стійкі порушення здоров'я психосоматичної природи. Процедура психовалеологічного консультування заснована на виявленні та корекції найбільш травматичного для здоров'я людини чинника, який є домінантним на поточний момент життя, а для студента – на певний період навчання. Для формування і збереження професійного здоров'я майбутнього вчителя, профілактики раннього емоційного вигорання це має визначальне значення, оскільки є частиною технологій організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти.

Завдяки переусвідомленню негативних життєвих установок, стереотипів мислення, перетворенню їх на позитивні, які сприяють відновленню організму, досягається позитивний саморегуляційний і здоров'язбережувальний ефект. У процесі психовалеологічного консультування може розроблятися індивідуальна оздоровча програма студента / вчителя, добиратись вправи для оздоровлення тощо.

Важливим під час проведення індивідуального консультування є постійне спостереження за емоційними і тілесними реакціями консультованого з метою виявлення його реальної мети:

- що він / вона говорить / робить?
- що він / вона реально хоче сказати?
- чим викликана така реакція?
- чи є у словах того, хто говорить, правда?

- він / вона говорить про себе чи про ситуацію, яка склалася?

Під час проведення консультування варто уникати критичних або наказових висловлювань типу «Ви правильно / неправильно зробили...», «Вам потрібно було...», «зробіть таким чином...» тощо. Поради консультанта повинні перетворитись у самостійне відкриття консультованого, оскільки він сам повинен для себе знайти правильний позитивний ресурс для саморегуляції і самокорекції.

В індивідуальному психовалеологічному консультуванні за *методикою проєкційної десенсибілізації* (автор-розробник © Г. І. Жара, 2013) [226] беруть участь дві особи: оператор (консультант) і клієнт (консультований).

Структура (алгоритм) консультування передбачає послідовне проходження таких етапів.

1. Підлаштування оператора до клієнта: контроль розслаблення скелетних м'язів, частоти дихання, жестів, емоційних проявів, контакт рук.

2. Діагностика ситуації: виявлення психотравматичного переживання, напруженого стану, травматичного чинника.

3. Збір інформації про психосоматичну основу стану клієнта, виявлення причинно-наслідкових зв'язків: місця локалізації симптому в організмі і його психологічної причини.

4. Усвідомлене прийняття консультованим рішення про необхідність зміни власних установок, думок, поведінки.

5. Проектування травматичного чинника на долоню оператора (від цього прийому походить назва методики) – введення клієнта в трансовий стан, розфокусування очей для досягнення ним зміненого стану свідомості.

6. Десенсибілізація (від лат. *de* – усунення, віддалення та *sensibilis* – чутливий) – зменшення чутливості клієнта по відношенню до зовнішнього або внутрішнього травматичного чинника: «договір», «прощення» або «удар у відповідь».

7. Рефреймінг – практичне переосмислення, переусвідомлення, переробка негативних установок на позитивні.

8. Залучення ресурсу – системи переконань і диспозицій для саморегуляції та запуску психосоматичних змін.

9. Контроль і самоконтроль психоемоційного та фізичного стану клієнта.

10. Вихід з контакту.

Проведення психовалеологічного консультування, безумовно, вимагає від оператора наявності достатнього досвіду, особливо на етапах діагностики ситуації, десенсибілізації, рефреймінгу і залучення ресурсу.

Успішність проведення діагностики залежить від уміння оператора скласти правильну послідовність запитань, які дозволяють клієнту домогтися ефекту самодіагностики психотравматичного переживання, оскільки вона є більш точною, ніж зовнішня діагностика.

Обов'язковою умовою якісно проведеної десенсибілізації є психоемоційна розрядка у консультованого внаслідок скидання енергії напруження, викликаного стресовою ситуацією. Зовні це часто проявляється плачем, сльозотечею, інтенсивними м'язовими скороченнями, прискоренням частоти дихання.

Етап рефреймінгу вимагає від оператора швидкого реагування для формулювання правильної позитивної словесної установки (системи афірмацій), промовляння якої клієнтом слідом за оператором закріплює ефект десенсибілізації.

Залучення ресурсу характеризується підвищенням особистісного адаптаційного потенціалу, що виробляє у клієнта впевненість у собі, підвищує опірність до стресогенних чинників, створює позитивний емоційний фон для сприйняття життєвих подій. Також формується здатність до подальшої інтегрованої ресурсної поведінки, тобто більш успішного подолання складних ситуацій.

Практика показує, що у більшості випадків для досягнення позитивного ефекту потрібна одна, максимум дві консультації. Серія консультацій необхідна, як правило, для усунення вже наявних симптомів

професійного вигорання або хронічних захворювань психосоматичної природи.

Підтвердження актуальності розробленої системи індивідуального консультування як складової здоров'язбережувального освітнього середовища знаходимо у роботах Т. Б. Кійко, А. О. Міненко, Г. Л. Воскобойнікової (2016), які пропонують застосовувати професійно-орієнтовані індивідуально-консультативні заняття з основ здоров'я для формування адаптаційних можливостей студентів [271]. Автори спираються у моделюванні системи консультування на особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи у поєднанні з фізкультурно-оздоровлювальними технологіями та визначають її метою посилення мотивації студентів до пізнавальної діяльності щодо збереження і зміцнення індивідуального здоров'я [271, с. 35].

3.3.1. Міждисциплінарні аспекти формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти

Зміст компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя також може реалізовуватись у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя не тільки шляхом валеологізації базових фахових курсів, а також і міждисциплінарної інтеграції як нової дидактичної концепції цілісного освітнього процесу ЗВО. На думку М. В. Карпець, «міждисциплінарна інтеграція покликана забезпечити єдиний підхід викладачів різних дисциплін до вирішення спільних освітніх завдань на основі світоглядного узагальнення знань» [270, с. 145]. Автор зазначає, що для цього викладач вищої школи повинен не тільки мати глибокі теоретичні знання з дисципліни, яку він викладає, «але й володіти необхідними знаннями та сучасними методами консультування з вирішення різних суміжних професійних проблем» [270].

Міждисциплінарна інтеграція допомагає студентам усіх педагогічних спеціальностей усвідомити наскрізну світоглядну істину, що здоров'я

вчителя є для нього безцінним життєвим і фаховим ресурсом, а цілеспрямоване індивідуальне здоров'язбереження – неодмінною умовою його успішної професійної діяльності.

Актуалізація питань здоров'я у межах тематики різних дисциплін здійснює безпосередній та / або опосередкований вплив на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя незалежно від того, чи мають ці дисципліни валеологічне спрямування, чи ні.

Прикладом міждисциплінарної інтеграції є розроблений автором курс «Анатомія людини» (до 2017–2018 н.р. у навчальних планах мав назву «Анатомія людини з основами спортивної морфології»), який був складовою циклу природничо-наукової підготовки.

Дисципліни природничо-наукової підготовки на факультеті фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка викладаються поступово й об'єднані змістовими, часовими та перспективними міждисциплінарними зв'язками. Підготовка студентів здійснюється за двома педагогічними спеціальностями: 014.11 – Середня освіта (фізична культура), 014.14 – Середня освіта (здоров'я людини), а також за спеціальністю 017 – Фізична культура і спорт.

Дисципліна «Анатомія людини», яка є складовою освітньої програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, вивчається студентами на I курсі і розрахована на 150 годин (5 кредитів ECTS). Зміст матеріалу передбачає насамперед пізнання студентом самого себе, будови свого тіла. Дане питання викликає у будь-якої молодшої людини стійкий інтерес, тим більше у віці 17–20 років. На жаль, як показують дослідження [320; 568], студенти не завжди чітко уявляють собі роль і місце загальних базових дисциплін у їх майбутній професійній діяльності, а також їх взаємозв'язок з дисциплінами спеціалізації [320, с. 51]. Дійсно, обізнаність понад 70 % студентів про будову організму людини зі шкільного курсу біології дуже слабка. Біля 30 % першокурсників не розрізняють навіть відділи кінцівок, такі, як плече, передпліччя, кисть, стегно, гомілка, стопа. 85 % можуть

назвати лише 3–4 м'язи (як правило, біцепс, трицепс, квадрицепс і литковий м'яз). Тільки студенти, які мають високі спортивні категорії (близько 10–15 %), здатні назвати м'язи, які дістають найбільшого розвитку у їхньому виді спорту. Лише одиниці студентів можуть продемонструвати топографію деяких внутрішніх органів. Ще гірші результати у попередній обізнаності з тем, які стосуються будови нервової та серцево-судинної систем.

На першому етапі навчання формування компетентності індивідуального здоров'язбереження та культури здоров'я студентів здійснюється через мотивацію до вивчення анатомії (тобто підтримання стійкого інтересу до пізнання себе) і реалізацію Я-концепції, що полягає у:

- ✓ вивченні будови власного тіла (як Я влаштований?);
- ✓ демонстрації краси людського тіла, біологічної доцільності усіх його органів та систем, досконалості рухів тощо (який Я? наскільки Я...?);
- ✓ розкритті закономірностей будови та функцій органів і систем організму людини (чому Я влаштований саме так?);
- ✓ дослідженні можливостей фізичного і (частково) психічного самовдосконалення (яким Я буду, якщо...);
- ✓ попередженні негативного впливу чинників ризику розвитку організму (навіщо мені цей вплив, якщо Я від нього можу стати таким...);
- ✓ формуванні шанобливого ставлення до власного організму як до частини природи, суспільства, Всесвіту (Я люблю своє тіло (хребет, м'язи, шкіру, шлунок, мозок тощо) за його красу і досконалість).

Під час викладання матеріалу усіх розділів відбувається стимулювання студентів до розпізнавання тілесних відчуттів за допомогою паралельного використання засобів навчання і власного тіла. Це також сприяє формуванню психофізичної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Так, будова кісток і функції суглобів вивчаються за допомогою рухових вправ під керівництвом викладача, наприклад: «Продемонструйте рух згинання (розгинання, відведення, приведення, супінацію, пронацію,

обертання) у (плечовому, променево-зап'ястковому, ліктьовому, кульшовому, колінному тощо) суглобі, (шийному, поперековому тощо) відділі хребта». Ця вправа є, з одного боку, евристичною для студентів, оскільки на практиці відбувається розуміння деяких особливостей будови, які в теорії досягаються важче (наприклад, що рухи відведення і приведення у ліктьовому суглобі неможливі внаслідок його блокоподібної будови і відсутності сагітальної осі обертання). З іншого боку, залучення кінестетичного каналу сприйняття навчального матеріалу сприяє його кращому запам'ятовуванню і наступному відтворенню під час семестрових іспитів. Те ж саме стосується вивчення топографії і функцій м'язів через виконання відповідних рухів з відстеженням динаміки і морфології їх роботи.

Другим прикладом використання власного тіла як засобу навчання є вивчення топографії і будови поверхневих вен верхніх кінцівок, коли студенти можуть їх розглядати як на роздатковому матеріалі (плакатах, в атласах тощо), так і на собі. У даному випадку увага звертається на унікальність розташування вен у кожної людини, що за схожої будови організму відрізняє людей один від одного. Це підсилює розуміння студентом власних особливостей через реалізацію Я-концепції.

Корисним є використання під час занять так званих профілактичних атачментів (від англ. *attachment* – прикріплення) – здоров'язбережувальних вправ, які демонструються під час вивчення відповідних тем курсу анатомії. Наприклад, навчання студентів вправам для профілактики порушень постави під час вивчення теми «Скелет тулуба»; гімнастиці для очей під час вивчення теми «Сенсорні системи (органи чуття)»; вправам для зміцнення імунітету і зменшенню проявів застуди (адже не можна заперечити той факт, що частина студентів приходить на заняття хворими або не до кінця вилікуваними, боячись пропускати заняття) під час вивчення теми «Органи дихання», а також прийомам точкового масажу для зняття больових відчуттів під час вивчення теми «Периферична нервова система» тощо.

Під час лекційних і лабораторних занять систематично здійснюється

демонстрація краси здорового організму і одночасне пояснення факторів ризику здоров'я людини. Наприклад, до мультимедійних презентацій – наочності до лекцій – включені репродукції творів видатних художників, скульпторів (Леонардо да Вінчі, Огюста Родена тощо), відеофрагменти спортивних занять. На лабораторних заняттях при розгляді будови різних органів і систем студентам надається інформація про вплив негативних чинників на їх розвиток. Водночас здійснюється пояснення напрямів збереження нормального функціонування організму. Це сприяє розвитку емоційно-чуттєвої складової компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Питання збереження здоров'я також закладено до змісту окремих питань контрольних робіт, де на основі знань з анатомії студент повинен оцінити представлені чинники ризику здоров'я і спрогнозувати можливі наслідки їх впливу на організм, пояснити ті чи інші особливості поведінки чи дій у різних ситуаціях. Таким чином створюється мотивація до більш глибокого вивчення будови власного організму, і, як наслідок, питань формування, збереження та зміцнення здоров'я.

Наприклад, одне із завдань контрольної роботи з розділу «Спланхнологія (Внутрішні органи)» вимагає застосування знань про внутрішні органи для пояснення впливу різних факторів на життя і здоров'я людини. Наводимо приклади деяких з них:

- Чому краще дихати носом, ніж ротом? Пояснити.
- Чому необхідно спорожняти кишковик принаймні один раз на добу? Пояснити.
- Як впливає на стан шлунку зігнута поза під час сидіння?
- Чому застуджена людина не відчуває запахи?
- Як впливає на здоров'я дівчат носіння трусиків типу «стрінгі»?
- Поясніть приказку: «Коли я їм, я глухий й німий».
- Як впливає на роботу кишкового вживання сирих овочів та фруктів?

- Поясніть, чому не можна розмовляти під час вживання їжі?
- Чи важливо для людини ретельно пережовувати їжу? Чому?
- Поясніть, чи безпечно взимку носити джинси з низькою талією? Чому?
- Яку небезпеку для хлопців становить носіння тісних трусів?
- Чому в іграшках, які призначені для дітей до 3-х років, не повинно бути дрібних деталей?
- Чому людина повинна щоденно вживати достатню кількість води?

Окреслені завдання виконують декілька освітніх функцій. По-перше, вони примушують студентів замислитися над власним способом життя й відстежити чинники ризику у своїй поведінці, оскільки тісно зв'язані з повсякденними поведінковими особливостями молоді, що привертає увагу до даних проблем. По-друге, стимулюють нестандартне мислення студентів й активізують їх пізнавальну активність, оскільки вимагають певного рівня самостійної підготовки. По-третє, мотивують студентів до обговорення даних завдань у позанавчальний час, до пошуку правильних відповідей. Таким чином, створюються умови для мотивації щодо використання ними набутих знань в аналогічних життєвих ситуаціях, формування відповідних життєвих навичок.

У темі «Ендокринна система» одне із розгорнутих питань сформульовано так: «Які наслідки для здоров'я спортсмена можуть спричинити введення в організм... (кортизолу? соматотропіну? інсуліну? тестостерону? тироксину? гонадотропіну? еритропоєтину? адреналіну? тощо)». Ці завдання звертають увагу студентів на важливість поміркованості й розсудливості у виборі спортивного харчування, додаткових лікарських засобів та біодобавок, компонентами яких можуть бути гормони.

Виконання контрольних завдань валеологічного змісту сприяє формуванню ментально-когнітивної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Під час вивчення курсу анатомії людини у студентів також

формується соціально-свідома, колективно-креативна, соціально-ієрархічна і світоглядна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя завдяки тому, що цей процес є невід'ємним від самого процесу навчання, адже передбачає формування у студентів ціннісних орієнтацій на основі індивідуальних емоційних переживань при сприйманні матеріалу, інтелектуального розвитку у процесі його осмислення, оптимістичного світосприйняття себе як частини навколишнього світу, прагнення до гармонії з ним, і таким чином, – розвитку власної цілісності як особи, майбутнього професіонала, частини соціуму.

Отже, за допомогою базового курсу циклу природничо-наукової підготовки «Анатомія людини» можна здійснювати міждисциплінарну інтеграцію у напрямі формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури та вчителів основ здоров'я, встановлюючи пропедевтичні, супутні або перспективні міждисциплінарні зв'язки з дисциплінами різних циклів.

В курсах «Основи медичних знань», «Основи здорового способу життя і культура здоров'я», «Спортивна медицина», «Лікувальна фізична культура», «Фізична реабілітація», «Психофізіологія» до відомостей з анатомії людини додаються знання про можливі порушення у діяльності органів і систем організму та засоби їх відновлення. З огляду на це студент отримує можливість навчитись захищати свій організм від пошкоджень чи впливу чинників ризику, які можуть призвести до захворювань (що Я маю зробити, якщо є небезпека для здоров'я?). Розвиток емпатії та основ здоров'язбережувальної компетентності під час вивчення цих дисциплін проявляється ще й у навчанні надавати першу медичну допомогу іншій людині, яка постраждала чи захворіла, проводити реабілітацію у післятравматичний період тощо, оскільки згідно із Законом України «Про екстрену медичну допомогу» фахівці з фізичного виховання належать до осіб, «які не мають медичної освіти, але за своїми службовими обов'язками повинні володіти практичними навичками надання домедичної допомоги»

[240]. Вимоги до медичної підготовки вчителів фізичної культури та тренерів, а також учителів інших спеціальностей визначені Концепцією медичної освіти педагогічних працівників [289]. Тому для них актуальним на сьогодні є проектування спеціальної підготовки до надання невідкладної допомоги в екстремальних видах спорту [206], у ситуаціях, які можуть виникати в освітньому процесі та поза ним.

Через пізнання складності і водночас досконалості процесів адаптації до фізичних навантажень, обміну речовин, підтримання гомеостазу, терморегуляції тощо в курсах «Біохімія», «Фізіологія людини», «Вікова анатомія та фізіологія», «Фізіологія рухової та розумової активності», «Фізіологічні основи адаптації до м'язової діяльності» у студентів покращується розуміння цілісності організму, формуються світоглядні уявлення про людину як саморегульовану систему.

Між дисциплінами циклу природничо-наукової підготовки та дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки (з 2019 р. – циклу загальної підготовки і циклу професійної підготовки) існують змістові зв'язки, реалізація яких дозволяє компенсувати недоліки навчальних планів та часову розірваність у формуванні валеологічних знань студентів – майбутніх учителів й набутті ними професійних компетенцій, а також компетентності індивідуального здоров'язбереження [192].

Розробка методичного забезпечення міждисциплінарного пропедевтичного змісту в курсі «Анатомія людини» дозволяє розширити світоглядні уявлення студентів щодо проблем здоров'я; поглибити розуміння ними ролі та місця цієї дисципліни у майбутній професійній діяльності вчителя фізичної культури та вчителя основ здоров'я; а також встановити взаємозв'язок біологічних і валеологічних знань з дисциплінами спортивної спеціалізації. Приклади встановлення пропедевтичних міждисциплінарних зв'язків курсу «Анатомія людини» з деякими іншими курсами [193; 192] показано у додатку И.

Якщо розглядати навчальні плани підготовки вчителів інших

спеціальностей, відмінних від фізичного виховання, то значний вплив на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження та культури здоров'я вчителя мають справляти дисципліни «Екологія людини», «Основи медичних знань», «Безпека життєдіяльності» та «Основи здоров'я» («Основи валеології»), «Загальна теорія здоров'я». Це ті курси, метою яких є формування не тільки мотивації до здорового способу життя, але й культури здоров'я як складової валеологічної культури і здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя. До того ж, вони є високо інтегрованими і тому повинні об'єднувати усі попередньо вивчені дисципліни циклу природничо-наукової підготовки навколо проблем здоров'я людини та її взаємодії з природним і техногенним середовищем. На жаль, зміст курсів «Екологія людини» та «Безпека життєдіяльності» здебільшого орієнтований на вивчення різного роду надзвичайних ситуацій і для педагогічних ЗВО потребують перегляду з точки зору більш практичного спрямування й адаптації до майбутньої діяльності вчителя. А курс «Основи здоров'я» («Основи валеології»), як базова валеологічна дисципліна педагогічного ЗВО, вимагає системного міждисциплінарного узгодження як з попередньо вивченими, так і з наступними курсами циклу природничо-наукової підготовки.

На наш погляд, зміст програми курсу «Введення (вступ) до спеціальності» для студентів педагогічних ЗВО бажано б було доповнити такими питаннями, як:

- планування роботи вчителя, розподіл робочого та вільного часу, економія часу;
- гігієнічні вимоги до створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах освіти;
- обробка і структуризація інформації, раціональні способи запам'ятовування;
- основи швидкочитання і скоропису;
- аналіз і корекція власної діяльності.

В обов'язкових для майбутніх учителів курсах «Основи валеології», «Основи медичних знань» тощо можна виділити час на формування таких практичних навичок, як:

- аутогенне тренування як засіб саморегуляції;
- основи здорового харчування;
- поінформоване самолікування;
- щоденний захист від захворювань;
- акупунктура і самомасаж як засоби саморегуляції, профілактики і лікування;
- зняття больових синдромів;
- психосоматична діагностика і корекція стану здоров'я;
- профілактика порушень зору та слуху;
- профілактика стресових станів.

Курс фізичної культури можна доповнити спеціальними дихальними вправами для регуляції і профілактики порушень кардіо-респіраторної системи; вправами для профілактики порушень постави, зняття м'язового напруження, основами релакс-терапії, йоги тощо [168].

Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на етапі бакалаврської підготовки має бути системним процесом та характеризуватися неперервністю і наступністю. Окрім навчальної діяльності, через зміст якої відбувається формування цієї компетентності, змістовні кроки у цьому напрямі можуть здійснюватися у процесі взаємодії викладачів і студентів під час наукової роботи, зокрема, через діяльність **студентського науково-практичного гуртка**.

З 2011 року на кафедрі біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту працює студентський науково-практичний гурток «Здоров'я та успіх», метою якого є формування та вдосконалення практичних навичок індивідуального здоров'язбереження студентів як складової відповідної компетентності майбутнього вчителя.

Перспективна мета гуртка полягає в оптимізації освітнього процесу з

метою підвищення ефективності адаптаційних реакцій студентів. Стратегічною метою таких занять є навчання молоді упорядкуванню власного способу життя, формування лідерства у його веденні.

Принципи роботи гуртка збігаються з основними дидактичними принципами навчання і з валеологічними принципами, закладеними у Концепції валеологічної освіти педагогічних працівників [287] та Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді [295]. Серед них особливо виділяємо принципи:

- ~ науковості;
- ~ доступності;
- ~ системності і послідовності;
- ~ гуманізації та толерантності;
- ~ індивідуального підходу;
- ~ природовідповідності;
- ~ культуровідповідності;
- ~ діяльнісного підходу;
- ~ інтегративності та міждисциплінарності;
- ~ наочності;
- ~ біоетики.

Тематика занять гуртка охоплює теоретичні питання збереження і зміцнення здоров'я, а також створює умови для розвитку практичних навичок здоров'язбереження на фізичному, психічному, інтелектуальному, соціальному, професійному, моральному і духовному рівнях. Відвідуючи заняття гуртка, студенти можуть одержати більше інформації про методики формування здоров'я, чинники ризику способу життя, оволодіти технологіями саморегуляції, познайомитись з елементами різних оздоровчих систем тощо. Практичні заняття дозволяють сформувати і розвинути у студентів конкретні здоров'язберезувальні навички, які потрібні їм для адаптації до умов навчання, успішної навчальної діяльності, а також стануть у нагоді у подальшій професійній діяльності. Такими є навички:

- раціонального використання часу;
- планування й організації власної діяльності;
- продуктивного сну та здорового відпочинку;
- розпізнавання ознак і симптомів донозологічних станів;
- стресопрофілактики та усунення ознак стресу;
- науково обґрунтованої організації власного способу життя;
- індивідуального добору засобів оздоровлення для складання індивідуальної оздоровчої системи;
- фізіологічної та психологічної саморегуляції станів організму;
- критичного мислення під час аналізу інформації про вплив різних чинників і засобів на здоров'я;
- усвідомленого лідерства у промоції здорового способу життя серед однолітків та широких верств населення.

У додатку К представлено дворічний план роботи гуртка, який охоплює тематику занять, найбільш популярних серед студентів.

Заняття проводяться, як правило, двічі на місяць, рідше – тричі на місяць. Одне заняття розраховане на 2 академічні години. Загалом за навчальний рік проводиться 20 занять (40 академічних годин).

До занять гуртка здебільшого залучаються студенти 1-3 курсів; студенти старших курсів виконують індивідуальні наукові дослідження для підготовки атестаційних робіт, а за бажанням – можуть відвідувати заняття повторно або бути асистентами викладача під час їх проведення.

Світоглядні переконання, які формуються у студентів, що відвідують гурток, засновані на таких підходах:

- Кожна людина унікальна і неповторна, тому вона повинна прожити своє життя.
- Здоров'я – найдорожчий скарб, ми зберігаємо його у себе та в інших.
- Знаю – вмію – роблю.
- Я все зможу, я все зумію, я все-все-все подолаю!

Методологічні основи теоретичної і практичної діяльності членів

гуртка спрямовані на оволодіння ними навичками саморегуляції, самоаналізу, самопрограмування, професійної самоактуалізації. Придбані вміння апробовуються під час аудиторних занять та спортивних тренувань, а потім переносяться на життєві реалії під час педагогічної практики. Це складає подальшу основу для професійної соціалізації, саморозвитку і самовиховання вчителя-професіонала. Вважаємо доцільним розкрити деякі механізми, які сприяють цьому процесу і водночас дозволяють впливати на формування соціально-свідомої (особистісно-соціальної) складової компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя.

Як вже зазначалось, процеси навчання і виховання сьогодні неможливо уявити без дотримання принципів індивідуалізації й особистісної орієнтованості. Їх реалізація здійснюється з опорою на особистісні якості, які виражають спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, сформовані установки, домінантні мотиви діяльності і свідомість поведінки. Однією з вимог, які пред'являються до особистісного підходу, є поєднання виховання з самовихованням особистості, допомога у виборі цілей, методів і форм самовиховання. При цьому невід'ємною складовою самовиховання є самопрограмування особистості.

Проблема самопрограмування особистості неодноразово порушувалася в роботах різних дослідників і на різних рівнях. Засоби самопрограмування у процесі навчання і виховання особистості відіграють важливу роль, оскільки запускають механізм самовиховання – найвищого рівня виховання.

Теоретичний аналіз можливості впливу засобів самопрограмування на процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя у контексті розвитку особистості під час адаптації студентів до умов навчання дозволив розкрити загальну структуру процесу самопрограмування та обґрунтувати досить широкий спектр засобів, які для цього можна використати.

Особистість людини формується і розвивається в результаті впливу численних факторів, об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних,

внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі і свідомості людей, таких, які діють стихійно або згідно з визначеними цілями. Як показують дослідження А. О. Жиденко, процес формування особистості проходить три етапи, для кожного з яких характерна й ефективна своя форма навчання. При цьому сама людина не є пасивною істотою, яка фотографічно відображає зовнішній вплив, вона сама є суб'єктом самоформування і саморозвитку. Молоде покоління є найбільш активною й оптимістичною категорією населення, здатною долати проблеми власними зусиллями й енергією, а завдання викладачів – допомогти їм у цьому [231, с. 9].

З точки зору С. В. Дмитрієва, індивідуальність – це людина, що самореалізується, але не в тому сенсі, що вона реалізується сама, а в тому, що вона самореалізується в соціумі та у власній продуктивній діяльності. Шлях вдосконалення людини від індивідності до індивідуальності лежить через професійно-діяльнісну освіту, а також через становлення і реалізацію потенціалу людини, його здійсненність у творчій діяльності [146, с. 9]. Автор підкреслює, що самоактуалізація набуває сенсу тільки тоді, коли людина залучається до значущої для інших діяльності – вона є лише результатом, наслідком здійснення предметної діяльності, сенс якої людина знаходить у професійній сфері і в суспільстві.

Л. П. Гримак розглядає процес поступового переведу виховання у режим самовиховання, прищеплення вихованцям прагнення до постійного самовдосконалення як надзавдання виховання [121, с. 269]. Однак, на думку автора, процес самовиховання не зводиться до процесу самопрограмування, хоча і дуже тісно пов'язаний з ним. Самопрограмування є *початковим етапом* будь-якого самовиховного впливу і його *основним методом* (виділено нами – Г. Ж.). Яку б мету самовиховання не ставила перед собою людина, успіх у досягненні цієї мети вирішальною мірою залежить від того, наскільки раціонально здійсниться самопрограмування, тобто наскільки міцно сконструйована програма підтримується особистісними і соціальними потребами, якою мірою враховує вплив зовнішнього

середовища [121, с. 272].

Самовдосконалення особистості пов'язане з удосконаленням психіки [121; 255; 257]. За результатами аналізу літературних джерел [121; 255; 256; 257; 260; 429] загальну структуру самопрограмування особистості можна представити схемою (рис. 3.4).

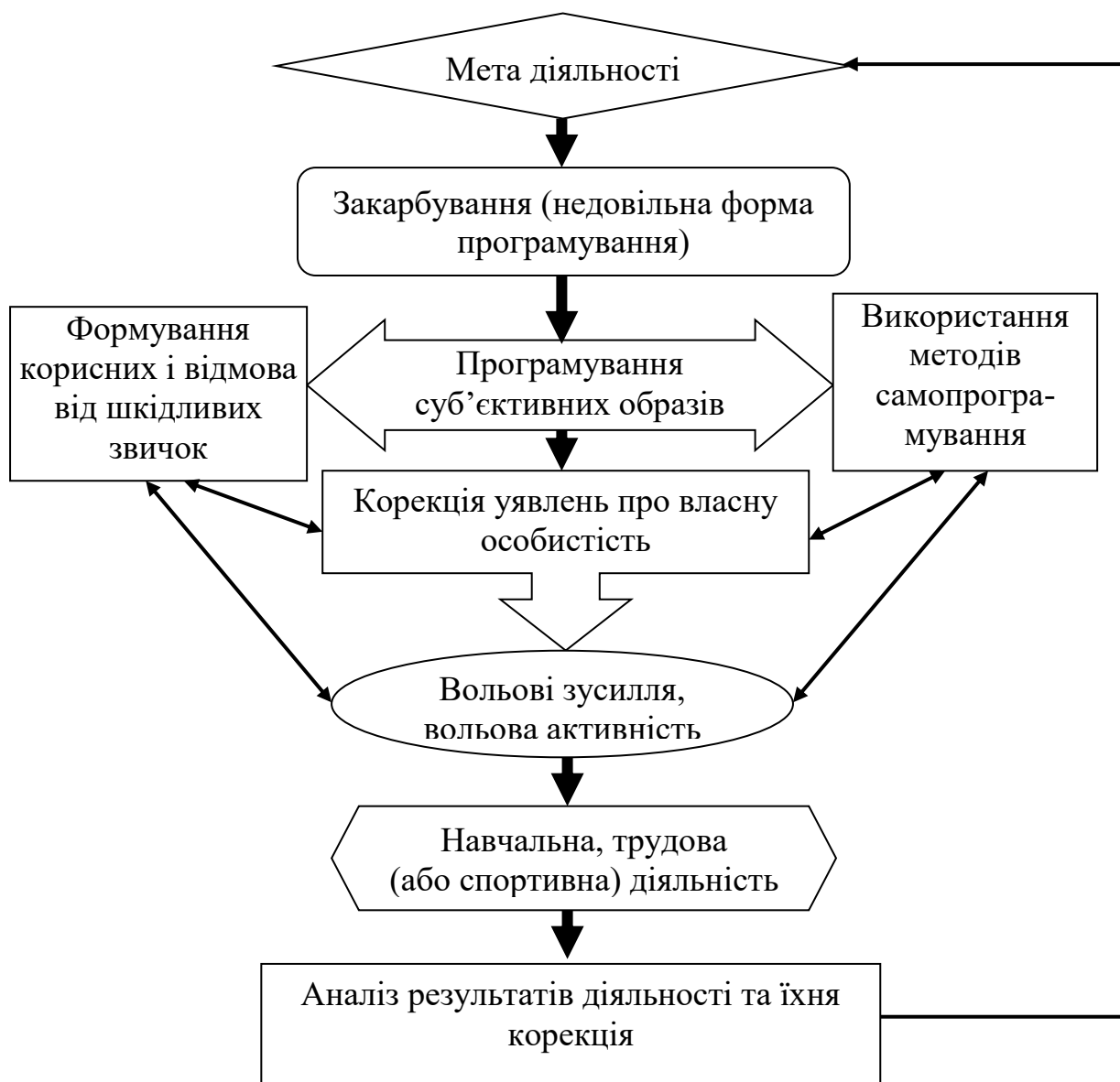


Рис. 3.4. Структура самопрограмування особистості (© Жара Г. І., 2012) [229].

Основою для самопрограмування психіки є особливий вид інформації, який набувається у процесі життя, з накопиченням досвіду і побудовою

конкретних цілей або життєвих перспектив.

Самопрограмування починається з формування чіткої і стійкої мети. Найбільш простим механізмом програмування поведінки є закарбування [121]. Однак, як показує практика, закарбування і програмування нерідко може бути негативним, особливо у старшому віці.

Процес самопрограмування допомагає особистості набувати необхідних знань, виробляти нові навички, підвищувати рівень самосвідомості, що відбивається на її поведінці і діяльності [229].

Однією з умов самопрограмування психіки вважається формування звичок. Професійне вдосконалення особистості фахівця будь-якого профілю неможливо уявити без постійного самовдосконалення. Цей процес починається на етапі шкільної профорієнтації (вибору майбутньої професії) і триває постійно. Відсутність мотивації до професійного самовдосконалення служить однією з діагностичних ознак професійного «вигорання». Причому, як показує практика і власні спостереження автора, часто цей процес починається вже на стадії здобуття професії, зокрема, при навчанні у ЗВО. Однією з технологій профілактики раннього професійного «вигорання» і є технологія професійного самопрограмування.

Основою для самопрограмування слугує саморегуляція, яка, по суті, розглядається як здатність свідомо контролювати свою поведінку [542]. Як відзначають дослідники [60; 126; 260; 529], саморегуляція має адаптивну якість. Наприклад, для того, щоб бути у змозі контролювати свої імпульси і будувати плани на майбутнє. Дійсно, виявлено, що люди, особливо діти, які краще освоюють прийоми саморегулювання, часто мають кращі результати в більш пізньому віці, наприклад, у процесі навчання [126; 542], у професійній діяльності [60], в тому числі спортивній [260; 351; 542], або при роботі в екстремальних умовах [121; 308; 325; 529].

Методами самопрограмування є: самонавіювання, аутогенне тренування, медитація, самогіпноз. Однією з його невід'ємних складових є мовна саморегуляція, оскільки мова є дієвим механізмом впливу на людину.

У структурі самопрограмування мова є засобом утворення суб'єктивних образів, на основі яких здійснюється корекція уявлень про власну особистість. Мова є істотним механізмом програмування, який допомагає особистості коригувати свою поведінку, формувати установки, стимулювати себе до різних видів діяльності [121; 229]. Автори нейролінгвістичного програмування під час створення цієї науки виходили з думки, що усі внутрішні процеси досвіду, отриманого людиною, знаходять своє відображення у мові і лінгвістичних структурах [388].

Людська мова як відображення роботи другої сигнальної системи є не тільки джерелом більш точно переданої інформації (рис. 3.5). Вона також висловлює ступінь емоційного і психологічного впливу на особистість того, хто навчається. Недарма різноманітність словесних (вербальних) методів навчання перевищує всі інші; цими методами завжди супроводжуються наочні методи; на основі словесних методів будуються активні та інтерактивні методи навчання. Мовні конструкції, відбиті як світогляд особистості, є проявом її ціннісних орієнтацій, що розкривають можливості до подальшого духовного розвитку (рис. 3.5).

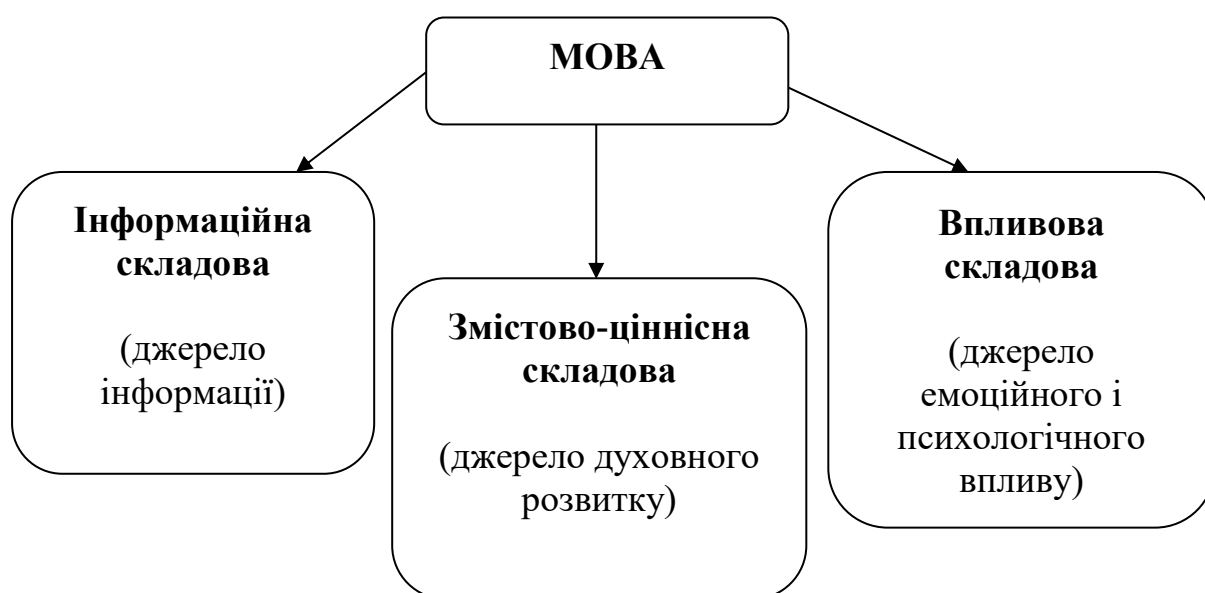


Рис. 3.5. Складові мови як засобу самопрограмування особистості
(© Жара Г. І., 2012)

Серед основних форм мовної саморегуляції виділяють такі, як самосхвалення, самозаохочення, самоосуд, самопокарання, самонаказ, самопримус, самопідбадьорювання. Вони допомагають особистості коригувати свою поведінку, формувати установки, що спонукають до діяльності. Водночас виникає питання про те, чи не зводиться мовна саморегуляція просто до елементарного самоконтролю особистості у процесі професійної діяльності, а, зокрема, навчальної або тренувальної? Дослідження показують, що автоматизоване саморегулювання споживає менше енергії, ніж свідомо спрямований самоконтроль.

У процесі оволодіння навичками мовної саморегуляції думки дійсно спрямовані на необхідність підтримування саморегульованої поведінки. Але це відбувається тільки на початкових етапах саморегулювання, і після цілеспрямованого тренування тому, хто практикує, вдається автоматизувати таку форму поведінки [60; 121; 126; 260; 351; 542; 674].

Досвід впровадження занять з мовної саморегуляції до програми і плану роботи студентського науково-практичного гуртка «Здоров'я та успіх» показав їх ефективність в адаптації студентів до навчального і тренувального процесу, в збереженні і зміцненні їх здоров'я. Так, студенти, які володіють прийомами мовної саморегуляції, в середньому на 18–20 % швидше засвоюють навчальну інформацію. При проявах втоми, як розумової, так і фізичної, час відновлення до стану вихідної працездатності у таких студентів у 4 рази (в середньому, а в окремих випадках до 8 разів) перевищує тривалість цього періоду у тих, що не мають подібних навичок. Важливо відзначити, що захворюваність таких студентів у період сезонних епідемій при досить високих навчальних навантаженнях в середньому на 10 % нижче.

Заняття, спрямовані на оволодіння навичками саморегуляції, самоаналізу, самопрограмування, професійної самоактуалізації, сприяють розвитку адаптивних можливостей студентів і тим самим дозволяють формувати соціально-свідому складову компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Таким чином, завдяки організації науково-практичного гуртка у педагогічному з закладі вищої освіти майбутні вчителі мають усі можливості для керованої практики індивідуального здоров'язбереження.

3.3.2. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів через зміст трансдисциплінарних навчальних курсів на другому (магістерському) рівні вищої освіти

У процесі наукового пошуку для цілеспрямованого формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів було розроблено спеціальні інтегровані трансдисциплінарні навчальні курси, спрямовані на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження, які є складовими освітньої програми підготовки педагогічних працівників на другому (магістерському) рівні вищої освіти – «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» (5 курс, 1 рік підготовки) і «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» (6 курс, 2 рік підготовки). Ці дисципліни викладаються для студентів галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) (до 2017 року – 8.01017 «Фізична культура і спорт») та адаптовані для усіх педагогічних спеціальностей. Опосередковано формування деяких навичок індивідуального здоров'язбереження здійснюється під час викладання нормативної навчальної дисципліни «Інноваційні технології в освіті» (1 рік підготовки), програма якої складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура).

Курс «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» розраховано на 4 кредити ECTS (до 2017 року – 4,5 кредити ECTS) [233]. Загальний обсяг – 120 годин, із них лекційних – 24 години, практичних – 30 годин, обсяг самостійної роботи студентів – 66 годин. Варто зазначити, що автором

розроблено перший змістовий модуль «Загальні основи формування, збереження та зміцнення здоров'я. Науково-методичні основи здоров'язбережувальної педагогічної діяльності та індивідуального здоров'язбереження вчителя». Другий змістовий модуль «Фундаментальні закономірності взаємодії людини з навколишнім середовищем. Вдосконалення фізичних та психічних можливостей людини, збереження та розвиток здоров'я людини» розроблено проф. А. О. Жиденко [233]. У подальшому викладі змісту і методичного забезпечення дисципліни, а також експериментальної частини її апробації будемо мати на увазі тільки перший змістовий модуль. Загальний обсяг годин першого змістового модуля становить 66 годин, із них лекційних – 12 годин, практичних – 16 годин, обсяг самостійної роботи студентів – 38 годин. Підсумковий контроль – залік у 1 (9) семестрі.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» є теоретико-методологічні основи збереження та зміцнення здоров'я.

Метою викладання навчальної дисципліни є надання майбутньому вчителю теоретичних знань та практичних методик формування його готовності до реалізації здоров'язбережувальної педагогічної діяльності та збереження власного здоров'я на етапі освоєння професії та у процесі професійного розвитку.

Завданнями дисципліни є:

- ознайомлення студентів з метою та завданнями навчальної дисципліни; вивчення основних понять курсу;
- вивчення законодавчої та нормативно-правової бази України як підстави для реалізації прав людини на життя та здоров'я;
- розкриття біосоціальної природи людини та впливу чинників природного і соціального довкілля на механізми індивідуального здоров'язбереження; інтегрованого впливу довкілля, генетичних та психогенетичних факторів на формування, збереження і зміцнення здоров'я

людини;

- системний аналіз найбільш актуальних сучасних проблем збереження і зміцнення здоров'я на індивідуальному, груповому, суспільному та глобальному рівнях;

- ознайомлення із закономірностями збереження здоров'я людини на рівні всіх його складових; специфікою збереження і зміцнення індивідуального здоров'я людини на різних етапах онтогенезу;

- аналіз антропо-соціальних та психолого-педагогічних передумов формування, збереження та зміцнення здоров'я;

- забезпечення студентів знаннями про закономірності становлення й розвитку психофізіологічної регуляції та відновлення фізіологічних функцій організму й індивідуального здоров'я людини у процесі онтогенезу;

- надання студентам теоретико-методичних основ здоров'язбережувальної педагогічної діяльності учителя загальноосвітньої школи та викладача закладу вищої освіти;

- формування навичок використання інноваційних здоров'язбережувальних технологій, соціального партнерства у здоров'язбережувальній педагогічній діяльності;

- формування у майбутніх педагогів компетентності індивідуального здоров'язбереження на етапі освоєння професії та у процесі професійного розвитку.

Очікуваними результатами навчання за змістовим модулем 1 є: вільне володіння теоретичними та методологічними основами формування, збереження, зміцнення і підтримання здоров'я людини упродовж життя, уміння інтегрувати та застосувати знання з різних галузей для оптимальної побудови здоров'язбережувального освітнього/тренувального процесу з усіма віковими категоріями осіб, що навчаються у ЗЗСО / ЗВО та займаються фізичною культурою/спортом.

У додатку Л представлено силабус дисципліни на 2020–2021 навчальний рік. Згідно з переглядом освітніх програм 2019–2020 н.р. і 2020–

2021 н.р. та розробки на їх основі робочих програм було уточнено програмові результати навчання (ПРН) та сформульовано очікувані результати навчання дисципліни у відповідності до таксономії Б. С. Блума (табл. 3.1) [578; 585].

Таблиця 3.1

Компетентності і програмні результати навчання 1 модуля курсу
«Методологія збереження і зміцнення здоров'я»
(у термінах таксономії Б. С. Блума)

№ з/п	Очікувані результати навчання	Рівень пізнавальної сфери	ПРН 014.11
1.	Студент/студентка називає мету і завдання курсу; визначає зміст основних понять з позицій системного, інтегративного та міждисциплінарного підходів, відтворює принципи наукового обґрунтовування власного способу життя та безпечної поведінки	I. Знання	ПРН 1 ПРН 12 ПРН 13
2.	Студент/студентка класифікує антропо-соціальні та психолого-педагогічні передумови формування, збереження та зміцнення здоров'я; здатен/на пояснити вплив факторів ризику на здоров'я людини; Студент/студентка пояснює різницю між складовими здоров'я та може зробити висновок про причини їх порушення у людини. Студент/студентка здатен/на пояснити методологію гендерного виховання дітей та молоді; ідентифікувати соціально-правові та індивідуально-особистісні аспекти формування і збереження репродуктивного здоров'я особистості; вибрати методологію	II. Розуміння	ПРН 1 ПРН 2 ПРН 3

	профілактики захворювань відповідно до умов професійної ситуації.		
3.	Студент/студентка демонструє застосування міждисциплінарних та валеологічних принципів збереження і зміцнення здоров'я для організації власного способу життя, планування освітнього та навчально-тренувального процесу. Студент/студентка володіє методами діагностики та саморегуляції усіх складових здоров'я (у тому числі із застосуванням інформаційних технологій). Студент/студентка володіє методами та прийомами раннього виявлення проявів і первинної профілактики девіацій у дітей та молоді; методиками виховання культури міжстатевих стосунків у підлітків та молоді; профілактики ВІЛ/СНІДу та ІПСШ	III. Застосування	ПРН 3 ПРН 5 ПРН 5 ПРН 7 ПРН 3 ПРН 5 ПРН 7
4.	Студент/студентка аналізує основні нормативно-правові документи, які регламентують здоров'язбережувальну діяльність фахівця з фізичного виховання та спорту. Студент/студентка критично оцінює доцільність вибору засобів індивідуального здоров'язбереження та методик збереження здоров'я учнів/студентів/спортсменів в освітньому та тренувальному процесі.	IV. Аналіз	ПРН 1 ПРН 2 ПРН 3
5.	Студент/студентка аргументує вибір власного способу життя та добір методик для збереження і зміцнення здоров'я на засадах індивідуалізації.	V. Синтез	ПРН 3

	Студент/студентка здатен/на визначити і сформулювати напрямки вирішення складних задач здоров'язбереження, які виникають у непередбачуваних умовах професійної діяльності. Студент/студентка здатен/на спроектувати здоров'язбережувальне середовище закладу освіти згідно з принципами здорового способу життя та безпечної поведінки.		ПРН 3 ПРН 7 ПРН 9
6.	Студент/студентка усвідомлює власну роль у збереженні та зміцненні здоров'я учасників освітнього та навчально-тренувального процесу у майбутній професійній діяльності Студент/студентка свідомо оцінює та удосконалює план індивідуального валеогенезу, пояснює сильні і слабкі місця у ньому, аргументує власну позицію з розташування і корекції його складових. Студент/студентка свідомо формує власну культуру здоров'я і валеологічну культуру; свідомо використовує і рекомендує педагогічні технології формування мотивації до засвоєння елементів здорового способу життя у дітей та молоді.	VI. Оцінювання	ПРН 3 ПРН 5 ПРН 5 ПРН 7 ПРН 7

ПРН 1. Вільно володіти спеціалізованими концептуальними та методологічними знаннями та сучасними науковими здобутками у галузі освіти (фізичної культури).

ПРН 2. Володіти педагогічними теоріями і технологіями, інтегрувати знання у галузі освіти (фізичної культури) та суміжних галузях, що дозволить

успішно викладати фахові дисципліни в закладах освіти.

ПРН 3. Критично осмислювати, вибирати та використовувати необхідний методичний, науковий інструментарій в непередбачуваних умовах професійної діяльності в галузі освіти (фізичної культури).

ПРН 5. Реалізовувати сформований науково-педагогічний світогляд особистості та застосовувати його до управління адаптивним функціонуванням організму людини в процесі занять фізичними вправами.

ПРН 7. Володіти поглибленими знаннями і практичними вміннями та навичками, необхідними для розв'язання складних спеціалізованих задач у сфері професійної діяльності.

ПРН 9. Вміти розробляти та реалізовувати проекти (програми) освітньої діяльності, визначати критерії та показники їх ефективності.

ПРН 12. Забезпечувати викладання українською мовою.

ПРН 13. Здійснювати комунікації іноземною мовою в освітній та науковій діяльності.

Змістовий обсяг першого змістового модуля складається із таких тем:

Тема 1.1. Вступ.

Тема 1.2. Методологічні основи формування складових індивідуального здоров'я особистості.

Тема 1.3. Гендерне виховання та репродуктивне здоров'я людини.

Тема 1.4. Методологічні основи профілактики девіантної поведінки.

Тема 1.5. Методологічні основи здоров'язбережувальної педагогічної діяльності та індивідуального здоров'язбереження вчителя.

Зміст курсу орієнтовано на системне світоглядне узагальнення знань студентів з питань здоров'язбереження. Велика увага надається антропо-соціальним та психолого-педагогічним чинникам формування здоров'я людини, а також мікро- і макросоціальним чинникам його порушення.

Особливе місце у змісті дисципліни відведено питанням гендерної соціалізації та репродуктивного здоров'я, фізіологічним та соціальним аспектам планування сім'ї тощо з огляду на вікові потреби студентів у

розгляді вказаної проблематики та недостатнє її висвітлення в інших курсах валеологічного спрямування.

Методологічні основи профілактики девіантної поведінки розглядаються у діагностично-поведінковому ракурсі, з точки зору педагогічних ситуацій, які можуть виникнути у майбутній практичній професійній діяльності вчителя. Також звертається увага на професійно обумовлені девіації, які можуть чинити негативний вплив на здоров'я самого вчителя (наприклад, девіації, зумовлені гіперздібностями людини, трудоголізм, ургентна адикція тощо).

Питання індивідуального здоров'язбереження вчителя розглядаються з позицій організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах загальної середньої та вищої освіти та здоров'язбережувальної педагогічної діяльності.

Курс є особистісно орієнтованим, оскільки кожна тема вимагає від студента глибокого аналізу та різнобічного осмислення індивідуальних чинників збереження і зміцнення здоров'я. З іншого боку, він є компетентісно орієнтованим, оскільки сприяє професійному самовизначенню, дозволяє сформуванню у свідомості студентів розуміння своєї майбутньої ролі і змісту практичних дій зі здоров'язбереження учнів в освітньому процесі. Це забезпечує взаємозв'язок і наступність процесів формування компетентності індивідуального здоров'язбереження і здоров'язбережувальної компетентності вчителя.

Практична частина курсу передбачає обов'язкове оволодіння понятійно-термінологічним апаратом. Для цього у методичних рекомендаціях до практичних робіт закладено обов'язкове завдання детермінації основних понять кожної теми. Вільне використання студентом міждисциплінарних понять курсу є одним із показників якості засвоєння навчального матеріалу.

Узагальнення вивченого матеріалу у вигляді схем і таблиць, які складаються студентами самостійно, дозволяє досягти більш усвідомленого

розуміння внутрішньодисциплінарних взаємозв'язків між темами в межах усього курсу, а також міждисциплінарних – з раніше вивченими курсами.

Індивідуалізація та особистісна орієнтація матеріалу, який вивчається, посилюється внаслідок залучення власного досвіду студентів як матеріалу для дослідження. Наприклад, під час вивчення теми «Філогенетичні та онтогенетичні чинники ризику і порушення здоров'я людини» студентам пропонується практичне завдання – дослідити свій родовід з точки зору передачі спадкових резервів здоров'я:

1. Складіть схему свого родоvodu (2–3 покоління).
2. Прослідкуйте, які спадкові особливості передаються у вашій сім'ї з покоління в покоління:
 - ~ зовнішні ознаки: колір волосся, очей, форма частин тіла тощо;
 - ~ нахили та здібності (музикальність, професія тощо);
 - ~ звички (корисні, шкідливі);
 - ~ спадкові захворювання.
3. Вкажіть фенотипічні ознаки, які відрізняють вас з-поміж ваших родичів і пов'язані з вашим способом життя.
4. Що особисто ви робите для того, щоб зберегти / змінити потенціал здоров'я, отриманий вами від пращурів?

Виконання цього завдання є не тільки потужним стимулом для самоаналізу студентом власного способу життя і поведінки на основі досвіду предків та встановлення причинно-наслідкових зв'язків у самооцінці стану власного здоров'я, але й мотивацією для подальшого удосконалення якості життя на основі його збереження і зміцнення.

Ще одним прикладом і діагностичним засобом оцінки сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя є складання плану індивідуального валеогенезу у темі «Наукове обґрунтування власного способу життя та безпечної поведінки. Індивідуальний валеогенез».

Процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутнього вчителя неможливий без усвідомлення

студентами феномену здоров'я як системи, взаємопідпорядкування її структурних частин, синергічних та причинно-наслідкових ієрархічних зв'язків. Тому планування індивідуального валеогенезу є одним із способів практичного втілення сутності цього феномену у повсякденну практику [180]. За Е. Н. Вайнером та С. О. Кастюніним, «валеогенез визначається зовнішніми впливами, поведінкою, психоемоційним станом, фізичним і соціальним статусом людини. В основі процесів валеогенезу лежать вроджені передумови, онтогенетичне вдосконалення і постійне тренування функціональних систем організму» [73].

Заповнюючи таблицю (додаток М), студенти звертаються як до теоретичних аспектів семирівневої структури індивідуального здоров'я, так і мають можливість усвідомити практичну реалізацію цього феномену через систему власних соціальних відносин. Пролонгація в часових межах дозволяє майбутньому вчителю відстежити трансформацію кожної складової від поточного моменту професійної підготовки (1 місяць), через період завершення навчання (1 рік) та професійної адаптації (5 років), до фази професійного становлення (10 років). Практичне завдання, яке отримують студенти, сформульовано так:

1. Складіть план Вашого індивідуального валеогенезу на найближчий місяць, рік, п'ять років, десятиріччя.

2. Поясніть, які пункти плану є для Вас першочерговими і чому. Які пункти можуть коректуватися, з яких причин і за яких умов? Які пункти можуть бути виключеними з часом і чому?

3. Яких знань та практичних навичок Вам необхідно набути для повноцінного виконання наміченого плану?

Розроблення плану індивідуального валеогенезу є засобом потужного акмеологічного впливу на особистість майбутнього вчителя, оскільки дозволяє йому здійснити якісну рефлексію феномену власного здоров'я; глибше усвідомити його складові через конкретні прояви життєдіяльності; з'ясувати прогалини самореалізації в усіх базових сферах життя людини на

усіх рівнях; скоректувати свою поведінку відповідно до виявлених потреб [180], розвинути стратегічне бачення свого професійного і життєвого розвитку.

Подальшим кроком для забезпечення наступності у формуванні компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у межах курсу «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» є проектування студентами здоров'язбережувального освітнього середовища закладу освіти під час вивчення теми «Методологія організації здоров'язбережувального освітнього середовища». На основі отриманих знань, світоглядних переконань й усвідомлення себе як повноцінного учасника освітнього процесу студенти створюють проект організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти (за бажанням – у закладі вищої освіти).

У процесі розроблення проектів здійснюється систематизація отриманих теоретичних відомостей про можливі напрями популяризації і промоції здоров'я у закладі освіти, моделювання усіх етапів створення здоров'язбережувального освітнього середовища із залученням усіх учасників освітнього процесу, планування ресурсозабезпечення та підтримки дієвості такого проекту. Групове представлення результатів подібної роботи є модельною апробацією впровадження реальних проектів валеологічного спрямування у систему освіти. Окрім здоров'язбережувального змісту, який закладається до проекту, студенти проходять усі сім рівнів соціальних взаємодій під час його створення: психофізичний – під час добору матеріалів, емоційно-чуттєвий – під час уявної візуалізації, ментальний – під час добору змісту і планування форми проекту, міжособистісний – під час розподілу обов'язків, колективно-креативний – під час творчої підготовки і безпосередньої розробки проекту, соціально-ієрархічний (міжколективний) – під час представлення проектів іншим групам та викладачу, світоглядний – під час обговорення проектів та рефлексії сенсу власної діяльності.

На завершальних етапах вивчення курсу здійснюється пропедевтична

діагностика стану здоров'я, зони професійного комфорту та рівня професійного вигорання студентів у темі «Діагностика і корекція стану здоров'я вчителя». Вона необхідна для порівняння з результатами наступної діагностики на 6 курсі під час вивчення дисципліни «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» з метою відстеження динаміки.

Наступним кроком у реалізації змісту і розробці методичного забезпечення процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів є трансдисциплінарний білінгвальний курс «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя».

У Бухарестському комюніке (2012) зазначається, що сьогоднішні випускники мають поєднувати наскрізні, мультидисциплінарні та інноваційні навички і компетентності з сучасним спеціальними професійними знаннями, що надає можливість їм задовольняти більш широкі потреби суспільства та ринку праці [72]. У зв'язку з цим рада міністрів освіти віддає перевагу студентоцентрованому навчанню, що характеризується інноваційними методами викладання через залучення студентів як активних учасників процесу власного навчання [72]. Тенденції розвитку вищої освіти зміщуються у бік відкритості, завдяки чому студенти можуть розвивати інтелектуальну незалежність та упевненість в собі поряд з професійними знаннями та навичками [72].

Така упевненість пропорційно залежить від наявності кросс-культурних компетентностей, зокрема, володіння іноземними мовами. При цьому безпосереднє вивчення іноземної мови як окремої дисципліни поєднується з вивченням фахових дисциплін іноземною мовою. Однак, процес інтеграції іноземних мов у навчання інших дисциплін є в даний час одним з найбільш маловивчених.

В. Г. Кремень, окреслюючи роль освіти в структурі цивілізаційних змін, наголошує, що «освіті треба готувати глобалістичну людину, що здатна

жити і успішно діяти в глобальному просторі. І тут постає багато завдань: від належної світоглядної підготовки, що давала б адекватне уявлення про світ, в якому живе людина, до знання окрім державної мови, і мов національних меншин, зокрема російської, також англійської мови як найбільш поширеної мови міжнародного спілкування...» [303, с. 10].

У сучасній Європі практикується і вважається зразковою модель білінгвального навчання (від лат. *bilingua* – двомовний), згідно з якою викладання основного предмета ведеться двома мовами, оскільки все більшим попитом користуються випускники немовних спеціальностей, які володіють навичками в сфері професійної іншомовної комунікації. Зростання ролі міжкультурних контактів вимагає створення нових методик, спрямованих на паралельне формування професійної та лінгвістичної компетенції [418].

Аналізуючи компетенції вчителів в умовах полікультурної вищої освіти, польські дослідники M. Chrzanowska-Gancarz, P. Gancarz наголошують на тому, що володіння іноземними мовами є основою «інтеракції та інтеграції», а також «однією з найістотніших форм, у яких виражається культура людини..., що має важливе значення для освіти» [591, с. 520].

Аналіз освітніх тенденцій, зроблений латвійськими науковцями Р. Алієвим та Н. Каже, переконливо свідчить: «ми виходимо з досить поширеного положення про необхідність і неминучість білінгвальних підходів до освіти в сучасному світі, які, очевидно, в найближчому майбутньому значною мірою витіснять просте навчання іноземним мовам» [577, с. 5].

Т. А. Пахомова зазначає, що білінгвальне навчання як форма штучної організації керованого освітнього процесу більшою мірою залежить від таких чинників, як мовна і соціальна політика, громадський престиж і практична необхідність володіння однією з мов [418].

Як показують літературні джерела, введення білінгвальних курсів у

шкільну практику країн пострадянського простору отримало досить широке розповсюдження [5; 62; 418; 558]. У вищій освіті нашої країни подібна практика менш розповсюджена, хоча і набуває усе більшої популярності. Основними перешкодами для білінгвального навчання вважаються обмежене володіння студентами другою мовою (*second language limited proficiency*), особливо стосовно англійської мови (*Limited English Proficiency – LEP*) [5, с. 21] і недостатня компетентність викладачів.

За визначенням Р. Алієва та Н. Каже, «компетентний білінгвальний педагог – достатньо вільно володіє другою мовою у конкретній галузі знань або навчальної дисципліни, поза цією сферою користується другою мовою як іноземною, доповнюючи свої знання другої мови цілеспрямовано, відвідуючи курси і займаючись самоосвітою. Він потребує певної регулярної цільової підтримки, у результаті якої мовна компетенція може досягти рівня «білінгва за освітою», особливо в середовищі молодих і мотивованих педагогів» [5, с. 18].

Концептуальні підходи до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній освіті [177], а також до валеологічного самовдосконалення як складової індивідуальної культури студентів ЗВО [156] не виключають можливості викладання дисциплін валеологічного спрямування у формі білінгвального навчання, розробки відповідних навчально-методичних комплексів, робочих програм, методичних рекомендацій тощо.

Тому автору ввижається доцільним здійснити обґрунтування структури та методики викладання білінгвального спецкурсу для магістрів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» в компетентнісному та здоров'язбережувальному аспекті.

Програма розробленого авторського спецкурсу «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» (*Technologies of teacher's individual health preservation and*

professional burnout prevention) вперше була складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта», код та найменування спеціальності 8.01017 «Фізична культура і спорт» (2016 – 2017 н. рр.), з 2017 року – відповідно до освітньої програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура). Водночас програма адаптована для усіх педагогічних спеціальностей галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Може викладатися англійською мовою або як білінгвальний курс (англійською та українською). У навчальному плані факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» є дисципліною самостійного вибору студента і розрахована для підготовки магістрів 2 року навчання (6 курс).

Предметом вивчення дисципліни є індивідуальне здоров'я вчителя, а також технології його збереження з метою запобігання ранньому професійному вигорянню.

Метою курсу є навчання студентів збереженню індивідуального здоров'я у процесі професійної діяльності за допомогою фізкультурно-оздоровчих, психолого-педагогічних та психовалеологічних технологій.

Завданнями дисципліни є:

- формування у студентів світоглядних уявлень про індивідуальне здоров'язбереження вчителя як важливу компетентність, обумовлену вимогами сучасного суспільства; а також про професійне вигорання як можливу загрозу його професійній самореалізації і саморозвитку;
- забезпечення студентів знаннями про зміст, етапи формування та структуру компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у контексті неперервної освіти та професійної діяльності;
- формування частково-професійних компетенцій і прищеплення навичок використання одержаних знань та умінь у практичній діяльності (під час професійних суб'єкт-суб'єктних взаємодій, складання індивідуальної оздоровчої програми, корекції способу життя, профілактики і діагностики симптомів професійного вигорання на ранній стадії, їх вчасного усунення);

- поглиблення і розширення загальнотеоретичної, медико-біологічної, методологічної та практичної підготовки студентів;
- забезпечення студентів теоретичною і практичною базою для вивчення інших дисциплін циклу природничо-наукової підготовки і циклу професійної та практичної підготовки на основі встановлення пропедевтичних, супутніх та перспективних міждисциплінарних зв'язків;
- удосконалення володіння іноземною мовою (англійською) за професійним спрямуванням.

Програма дисципліни складається із двох змістових модулів:

1. Індивідуальне здоров'язбереження вчителя як складова його професійної компетентності.

Тема 1.1. Індивідуальне здоров'я вчителя як особливої професійної одиниці.

Тема 1.2. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти.

2. Профілактика професійного вигорання вчителя.

Тема 2.1. Синдром професійного вигорання як соціальне явище.

Тема 2.2. Практика профілактики професійного вигорання вчителя.

Даний курс є водночас практико-орієнтованим і компетентнісно-орієнтованим, оскільки є завершальним у системі валеологічної підготовки майбутнього вчителя в університеті. Попередніми умовами для вивчення курсу є дисципліни *циклу соціально-гуманітарної підготовки* (іноземна мова (англійська), українська мова (за професійним спрямуванням), основи наукової комунікації іноземною мовою); *циклу природничо-наукової підготовки* (анатомія людини, основи медичних знань, фізіологія людини, вікова фізіологія, фізіологія рухової активності, основи здоров'я, основи екології, гігієна, психофізіологія, основи психовалеології, спортивна медицина та лікувальна фізична культура, масаж, методологія збереження і зміцнення здоров'я); *циклу професійної та практичної підготовки* (загальна психологія, вікова та соціальна психологія, спортивна психологія, педагогіка,

біомеханіка рухової діяльності, теорія і методика фізичного виховання, методика навчання основ здоров'я, фізична реабілітація, методики видів спорту, безпека життєдіяльності, здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні).

На вивчення дисципліни у 2016–2018 н. рр. відводилося 2 кредити ECTS, загальний обсяг годин – 60, з них: лекційних – 10, практичних – 12, самостійна робота – 38 (63,3 %). Підсумковий контроль – залік у 3 (11) семестрі. З 2018–2019 н. р. на вивчення дисципліни відводиться 3 кредити ECTS, загальний обсяг годин – 90, з них: лекційних – 10, практичних – 20, самостійна робота – 60 годин (66,7 %). Підсумковий контроль – залік у 3 (11) семестрі.

Структура та зміст представленого білінгвального курсу відповідають концептуальним підходам до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній освіті [177], а також вимогам до розроблення освітніх програм [243]. Форми, методи і засоби викладання дібрані у відповідності до його мети і завдань.

Теоретичну основу змісту дисципліни «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» складають питання, які актуалізують зміст раніше засвоєного матеріалу у курсі «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» і переводять його із загального методологічного ракурсу у конкретний професійно-прикладний.

Розгляд сутності і змісту індивідуального здоров'я людини у міждисциплінарних дослідженнях підкріплюється диференціацією понять «індивідуальне здоров'я», «професійне здоров'я», «індивідуальне здоров'язбереження», «здоров'язбережувальна компетентність» у контексті професії вчителя.

Історія дослідження проблеми здоров'я вчителів у педагогічній, психологічній, біологічній та медичній науці і практиці розглядається з точки зору соціальних аспектів формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі. Вимоги суспільства до особистості

вчителя вивчаються шляхом аналізу професіографічних та і психографічних вимог до представників професій педагогічного спрямування.

Чинники ризику індивідуального здоров'я, пов'язані з педагогічною професією, аналізуються й актуалізуються як передумова необхідності набуття вчителем компетентності індивідуального здоров'язбереження як складової здоров'язбережувальної і професійної компетентностей. Узагальненням цього є вивчення структури компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти.

На основі діагностичних параметрів оцінки ознак, критеріїв, рівнів сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів розкривається загальна стратегія та педагогічні технології її формування у процесі професійної підготовки та саморозвитку.

Окремо розглядаються акмеологічні аспекти соціалізації впродовж життя як способу підвищення професійної компетентності вчителя. З опорою на сучасні вимоги європейського освітнього простору, Нової української школи, професійних стандартів, які пред'являються до вчителя, розкриваються такі важливі для процесів соціалізації поняття і явища, як «зона професійного комфорту», «синдром професійного (емоційного) вигоряння», «професійна деформація».

Через встановлення системних зв'язків між зоною комфорту і її життєвими параметрами досягається усвідомлення студентами необхідності виходу із зони комфорту як умови і можливості професійного та індивідуального розвитку (з урахуванням тріади «зона комфорту – зона навчання – зона паніки»).

Вивчення історії дослідження проблеми професійного вигоряння дає можливість встановити причинно-наслідкові зв'язки між професійно обумовленими явищами та можливими детермінантами виникнення синдрому емоційного вигоряння у представників соціономічних професій. Особлива увага студентів звертається на можливості деструктивного впливу педагогічної праці на особистість вчителя, що проявляється у виникненні

професійних захворювань, розкриваються механізми формування психосоматичних захворювань на фоні емоційних стресів.

Підсумковим у теоретичному осмисленні студентами змісту дисципліни є розкриття значення компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя для профілактики професійних захворювань і професійного вигоряння. Наголошується на необхідності формування і розвитку у вчителя таких індивідуальних та професійних якостей, що допомагають запобігати порушенню здоров'я і професійному вигорянню, а саме: фізичної витривалості, емоційної стійкості, працездатності, адаптивності, креативності, моральності, цілеспрямованості, оскільки вони є основою для розвитку професійної самосвідомості, педагогічного самоаналізу, педагогічної рефлексії, педагогічної саморегуляції. Пропонуються конкретні технології профілактики професійного вигоряння педагогічних працівників; вивчається їх класифікація, правила індивідуального добору, вимоги до системності використання.

Практична частина курсу «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигоряння вчителя» забезпечує студентів засобами діагностики стану здоров'я за проєктивними методиками, зони професійного комфорту, рівня професійного вигоряння, рівня емоційного інтелекту, темпів старіння тощо.

Освоєння практичних методик індивідуального здоров'язбереження під час практичних занять дозволяє студентам обрати для себе найбільш дієві вправи з урахуванням потреб і відчуттів організму. За результатами апробації та на основі виявлених діагностичних показників студентом складається індивідуальна програма оздоровлення і корекції.

Вправи, дібрані для індивідуального та групового виконання, відрізняються своєю рефлексивною спрямованістю, тим самим сприяють поглибленому розумінню студентом самого себе і свого організму, дають можливість змодельовати професійні ситуації й дати їм науково обґрунтовану оцінку з точки зору впливу на різні складові здоров'я та можливого розвитку

синдрому професійного вигорання.

Зміст практичних занять містить такі питання:

- Професійна адаптація і професійна саморегуляція: методи, техніки, оцінка результативності.
- Мовна саморегуляція. Афірмації. Самонавіювання, його форми. Правила складання, межі застосування.
- Аутогенне тренування: призначення, правила, методика проведення.
- Релаксаційні техніки: призначення, правила, методика застосування.
- Дихальні практики. Збереження голосового апарату.
- Екстрений самомасаж. Акупресура. Показання і протипоказання для застосування.
- Біоенергетична терапія: зміст, принципи використання, показання та обмеження для застосування.
- Сенсорна терапія: кольоротерапія, світлотерапія, аудіотерапія, ароматерапія, рухова (танцювальна) терапія: зміст, принципи використання, показання та обмеження для застосування.
- Профілактика порушень зору та слуху у роботі вчителя.
- Методи профілактики психосоматичних захворювань.
- Технології психоемоційного розвантаження та зняття емоційного напруження: дендротерапія, фітотерапія, анімалотерапія.
- Управління власними емоціями та емоціями інших людей.
- Хобі-терапія: активізаційна, релаксаційна, психофізична.

У результаті вивчення курсу студенти повинні бути здатними відтворити самостійно і використати на практиці, а під час заліку – продемонструвати і пояснити ряд практичних навичок індивідуального здоров'язбереження, а саме:

- афірмації для індивідуального здоров'язбереження у різних

побутових ситуаціях; для індивідуальної саморегуляції станів різної симптоматики (за 7 рівнями, різними системами та органами); для професійно-педагогічної саморегуляції у різних професійних ситуаціях; для терапії різними кольорами;

- виконання тренувальних вправ з аутогенного тренування, візуалізації, релаксації, збереження голосового апарату, профілактики порушень зору, профілактики серцево-судинних захворювань, профілактики тривожних станів, зняття емоційного напруження тощо;

- використання «шкали емоційних тонів» для управління власним емоційним станом та емоційним станом іншої людини;

- виконання елементів активізаційного, релаксаційного самомасажу, точкового самомасажу для зміцнення імунітету, для зняття болю, елементів танцювальної терапії;

- фізкультурно-оздоровлювальні технології, які використовуються для профілактики професійного вигорання вчителів (вправи, ігри, фізкультхвилинки тощо);

- власні матеріали з хобі-терапії.

Методичне забезпечення курсу сформовано з урахуванням вимог до інноваційного навчання, валеологічної підготовки студентів магістратури, а також базового рівня володіння ними англійською мовою. Для лекційних занять розроблено конспекти лекцій, мультимедійні презентації, підготовлено відеоматеріали для «перевернутого навчання», термінологічний мінімум англійською мовою. Для практичних занять та самостійної роботи складені методичні розробки з обох модулів (тематика і зміст практичних робіт, схеми, малюнки, теоретичний матеріал, тестові завдання, термінологічні диктанти, пакет роздаткового матеріалу, вправи тощо).

У 2017 році публіковано навчальний посібник – практикум «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» [200], який містить: передмову, методичні вказівки з користування посібником, навчальну програму і тематичний план дисципліни, методичні

розробки практичних занять, питання до заліку, список використаної та рекомендованої літератури, термінологічний словник, предметний та іменний покажчики, відповіді до тестових завдань, додатки.

Перспективними для освоєння студентами курсу є також елементи дистанційного навчання через додатки Google, відповідні групи у соціальних мережах, мобільні додатки тощо. Це дає можливість отримати продуктивний зворотній зв'язок не тільки у плані обміну інформацією, розміщення у мережі завдань та Internet-посилань. За допомогою обговорень матеріалу розширюється і поглиблюється його світоглядне сприйняття, уможливорюється різностороння аргументація (з наведенням online-прикладів) прийняття спільних рішень, взаємонавчання. У той же час створюється сприятлива психологічна атмосфера для студентів, які знаходяться «на власній території», що сприяє процесу адаптації до умов навчання іноземною мовою.

Практична частина курсу не обмежена вправами і завданнями, які готує викладач. Володіючи професійними навичками, магістранти самостійно або з використанням методичного прийому BYOD («*bring your own devices*», тобто за допомогою власних гаджетів) можуть добирати вправи і завдання для групи відповідно до напрямку здоров'язбереження, який вивчається на даний момент. Такий підхід надає заняттям динамічності й інтерактивності, залучаючи студентів до самонавчання і взаємонавчання, обміну досвідом, а також збагачуючи «педагогічну скарбничку» викладача.

Вивчення курсу англійською мовою або білінгвально не тільки дозволяє сформувати у студентів вище перелічені компетентності. Окрім цього, беззаперечним є значення такого курсу для рефлексивного самоусвідомлення студента, розширення його зони комфорту за рахунок перебування у нових освітніх умовах, подолання внутрішнього бар'єру перед професійним спілкуванням іноземною мовою тощо.

У таблиці 3.2 наведено компетентності, якими повинен оволодіти здобувач під час вивчення курсу, і відповідні їм програмні результати

навчання (розроблені згідно зі зразками проекту TUNING [243; 611]).

Таблиця 3.2

**Компетентності і програмні результати навчання білінгвального курсу
«Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика
професійного вигорання вчителя»**

Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач	Програмні результати навчання
– володіння системою понять, визначень (українською та англійською мовами), які розкривають теоретичні основи індивідуального здоров'язбереження педагогічного працівника (вчителя) у практичній діяльності та у повсякденному житті; – системний аналіз побутових умов, соціального оточення, освітнього середовища закладу освіти, робочого місця з позицій їх здоров'язбережувального або здоров'яруйнівного впливу; – системний аналіз стану власного здоров'я за фізіологічними, психосоматичними, медичними показниками; – самодіагностика та вчасне усунення симптомів професійного вигорання вчителя за допомогою відповідних методик; – складання і корекція індивідуальної оздоровчої програми	<i>Знати:</i> – сутність поняття індивідуального здоров'язбереження педагогічного працівника; – чинники ризику індивідуального здоров'я, пов'язані з педагогічною професією; – механізми впливу різних технологій на індивідуальне здоров'я людини; – ознаки професійного вигорання та основні методи його профілактики й усунення; – основну термінологію курсу англійською мовою.
	<i>Розуміти:</i> – залежність стану власного здоров'я від системи соціальних відносин у повсякденній і професійній діяльності; – причинно-наслідкові зв'язки між складовими компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя як ключової компетентності і складової власної професійної компетентності;
	<i>Вміти (бути здатним):</i> – розпізнавати чинники ризику здоров'я у власній професійній діяльності;

відповідно до результатів діагностики; – сформованість стійкої професійної самосвідомості як вчителя (тренера); – морально-психологічна готовність до педагогічної діяльності, самовдосконалення і саморозвитку впродовж усього життя, – здатність до розв'язання комплексних професійно-педагогічних задач з урахуванням вимог індивідуального здоров'язбереження та на основі рефлексії й самоаналізу власної педагогічної діяльності; – володіння англійською мовою у межах тематики курсу.	– діагностувати і вчасно усувати ознаки професійного вигорання; – добирати технології індивідуального здоров'язбереження відповідно до виявлених у себе чинників ризику та ознак вигорання; – продемонструвати виконання окремих вправ для збереження індивідуального здоров'я у різних професійних і побутових ситуаціях; – створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище на робочому місці та у закладі освіти в цілому; – прогнозувати можливі наслідки розвитку ознак вигорання під час організації освітнього процесу; – добирати літературу та відеоматеріали за темою курсу англійською мовою для вивчення та опрацювання; – розвивати комунікативні навички обговорення тем курсу англійською мовою.

Підсумовуючи вище викладене, доцільно зазначити, що сучасні вимоги до підготовки конкурентоспроможного фахівця, зокрема, й у педагогічній освіті, вимагають урахування одночасно фахового, міжкультурного й мультилінгвального компонентів. Тому викладання фахових курсів іноземною мовою на сучасному етапі розвитку вищої освіти є невід'ємним компонентом її модернізації. На початковому етапі переходу до іншомовного навчання варто застосовувати адаптовані білінгвальні курси з поступовим переведенням їх у монолінгвальні з іноземною мовою вивчення.

У системі валеологічної підготовки магістрів педагогічного університету білінгвальний курс «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» є

одночасно завершальним і практикоорієнтованим курсом, який дозволяє продовжити формування у студентів компетентності індивідуального здоров'язбереження. Одночасно за допомогою цього курсу випускники мають можливість розвинути комунікативну компетентність щодо застосування англійської мови за професійним спрямуванням.

У додатку Н представлено силабус дисципліни на 2020–2021 навчальний рік. Згідно з переглядом освітніх програм 2019–2020 н.р. і 2020–2021 н.р. та розробки на їх основі робочих програм було уточнено програмові результати навчання (ПРН) та сформульовано очікувані результати навчання дисципліни у відповідності до таксономії Б. С. Блума (табл. 3.3) [578; 585].

ПРН 3. Критично осмислювати, вибирати та використовувати необхідний методичний, науковий інструментарій в непередбачуваних умовах професійної діяльності в галузі освіти (фізичної культури).

ПРН 12. Забезпечувати викладання українською мовою.

ПРН 13. Здійснювати комунікації іноземною мовою в освітній та науковій діяльності.

ПРН 14. Визначати свої освітні потреби та будувати траєкторію власного кар'єрного і професійного розвитку, самостійно опановувати нові знання та забезпечувати самоосвіту й саморозвиток.

Таблиця 3.3

Очікувані результати навчання білінгвального курсу «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» (у термінах таксономії Б. С. Блума)

№ з/п	Очікувані результати навчання	Рівень пізнавальної сфери	ПРН 014.11
7.	Студент/студентка: – називає мету і завдання курсу; зміст основних понять, розуміє значення отриманих компетентностей у майбутній професійній діяльності; – визначає сутність та складові понять:	I. Знання	ПРН 3 ПРН 12 ПРН 13

	індивідуальне здоров'язбереження педагогічного працівника, професійне вигоряння; – описує чинники ризику індивідуального здоров'я, пов'язані з педагогічною професією; – відтворює основну термінологію курсу українською та англійською мовами.		
8.	Студент/студентка: – пояснює різницю між поняттями «здоров'язбережувальна компетентність» і «компетентність індивідуального здоров'язбереження»; – описує механізми впливу різних технологій на індивідуальне здоров'я людини; – розпізнає ознаки професійного вигоряння у себе та в інших.	II. Розуміння	ПРН 3 ПРН 14
9.	Студент/студентка: – застосовує стандартизовані методики для діагностики у себе окремих компонентів та загального рівня професійного вигоряння; – складає індивідуальну оздоровчу програму, добирає технології індивідуального здоров'язбереження відповідно до виявлених у себе чинників ризику та ознак професійного вигоряння.	III. Застосування	ПРН 3
10.	Студент/студентка: – добирає й аналізує літературу і відеоматеріали за темою курсу українською та англійською мовами; – демонструє комунікативні навички обговорення тем курсу українською та англійською мовами.	IV. Аналіз	ПРН 12 ПРН 13
11.	Студент/студентка здатен/здатна: – створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище на робочому місці та у закладі освіти в цілому; – прогнозувати можливі наслідки розвитку у вчителя ознак вигоряння під час організації освітнього процесу.	V. Синтез	ПРН 3 ПРН 12
12.	Студент/студентка: – аргументує вибір вправ, методик, технік	VI. Оцінювання	ПРН 3 ПРН 14

індивідуального здоров'язбереження для усунення ознак професійного вигоряння відповідно до результатів діагностики власного психофізіологічного стану; – передбачає траєкторію власного професійного розвитку, професійної адаптації і професійної соціалізації упродовж життя з удосконаленням навичок індивідуального здоров'язбереження; – здатен/здатна рекомендувати іншим засоби оздоровлення і профілактики професійного вигоряння.		

Додатковим навчальним курсом, вивчення якого студентами на магістерському рівні вищої освіти дозволяє формувати окремі складові компетентності індивідуального здоров'язбереження, є дисципліна «Інноваційні технології в освіті». Програма дисципліни розроблена у 2015 р. [175] і складається з трьох змістових модулів:

1. Технологічний підхід в освіті.

Тема 1.1. Інноваційні педагогічні технології.

Тема 1.2. Технології особистісно орієнтованої та компетентісно орієнтованої освіти.

Тема 1.3. Технології інтерактивного навчання.

Тема 1.4. Технології відкритої освіти.

Тема 1.5. Технології візуалізації інформації.

2. Технології виховання у сучасній школі.

Тема 2.1. Інтерактивні технології виховної роботи.

Тема 2.2. Технології превентивного виховання.

Тема 2.3. Медіаосвіта та медіаграмотність – must have сучасного українця.

3. Імідж інноваційного педагога.

Тема 3.1. Нові медіа та PR у роботі сучасного конкурентоспроможного педагога.

На вивчення курсу відведено 3 кредити ECTS (90 годин).

Вплив дисципліни «Інноваційні технології в освіті» на формування емоційно-чуттєвої, ментально-когнітивної та соціально-свідомої складових компетентності індивідуального здоров'язбереження здійснюється під час розгляду питань превентивного виховання і медіаграмотності.

Есе на тему: «Превентивна освіта особистості: мій особистий внесок», яке обов'язково готують студенти, передбачає попередню самооцінку власного педагогічного досвіду і розуміння свого місця в організації превентивної роботи з учнями. Таким чином здійснюється логічний перехід від реалізації компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя до здоров'язберезувальної компетентності.

Розгляд питань медіаграмотності як громадянської компетенції, формування навичок виявлення ознак маніпуляцій в медіа та розуміння їх впливу на емоційний і вольовий розвиток особистості, розкриття проблеми медіазалежності і медіанасильства дозволяють комплексно впливати на вище вказані складові через самоусвідомлення і самоаналіз.

Під час вивчення інтерактивних технологій виховної роботи практичні завдання використовуються як засіб розширення зони комфорту майбутнього вчителя. Наприклад, планування і проведення флешмобу з обов'язковим фільмуванням дозволяє студентам творчо опрацювати його ідею, закріпити навички командної роботи, спробувати себе у нових і незвичайних умовах. Це сприяє також формуванню колективно-креативної і соціально-свідомої складових компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Найбільший вплив на формування соціально-свідомої, соціально-ієрархічної та світоглядної складових компетентності індивідуального здоров'язбереження здійснюється під час вивчення змістового модуля 3 «Імідж інноваційного педагога». Студенти навчаються самопрезентації і саморекламі, що активізує їх навички аналізу власних досягнень і своїх найкращих професійних якостей з точки зору конкурентоспроможності, соціального визнання, кар'єрного росту. Основи нетворкінгу (від англ. *networking*, *net* – мережа та *work* – робота – побудова мережі ділових зв'язків)

дають студентам можливість навчитися встановлювати і підтримувати ділові контакти, залучатись до професійних спільнот, організовуючи і підтримуючи свій професійний імідж. Процес створення і представлення групі власного портфоліо (від італ. *portafoglio*, *porta* – носити та *foglio* – аркуш – портфель з документами) забезпечує перспективне бачення цінності своїх досягнень на етапі професійної підготовки та саморозвитку.

Апробація досвіду, отриманого студентами на заняттях, здійснюється під час педагогічної практики, участі у наукових конференціях, відвідування заходів професійної спрямованості, фестивалів, круглих столів тощо. На завершальних етапах навчання набуті валеологічні знання студентів повинні узагальнюватися за допомогою перенесення їх на іншу цільову аудиторію – школярів. При цьому закладаються основи розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів на основі сформованої компетентності індивідуального здоров'язбереження особистості [205].

У підсумку можна зробити висновок, що навички індивідуального здоров'язбереження стійко формуються у студентів за таких обов'язкових умов: наявність емоційно сильного позитивного прикладу викладача; обґрунтоване застосування правил створення та підтримання здоров'язбережувального освітнього простору; забезпечення позитивної емоційно-чуттєвої реакції під час виконання здоров'язбережувальних вправ під час навчальних занять та між ними; адаптаційно-рефлексивна мотивація на організацію для себе комфортних умов під час навчальних занять (тепловий, світловий, повітряний режим тощо); стимулювання самодіагностики та самоконтролю фізичного та психічного стану організму; міждисциплінарна валеологізація змісту навчальних дисциплін, розробка спеціальних навчальних курсів, орієнтованих на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Повертаючись до рис. 3.1, варто зазначити, що процес реалізації змісту компетентності, яка є предметом дослідження у даній дисертаційній роботі, буде недосконалим без застосування регулярної і системно організованої

практики індивідуального здоров'язбереження студентів. Зрозуміло, що практикоорієнтованість навчальних занять сприяє цьому процесу, однак, у межах педагогічного ЗВО існують додаткові ресурси для удосконалення навичок індивідуального здоров'язбереження. Такими ресурсами є різні форми навчальної і позанавчальної роботи, такі, як студентська наукова робота, а також гурткова та секційна робота. І якщо секційна робота з фізичного виховання є традиційною і найбільш загальноповсюджаною формою підтримання фізичного здоров'я, то гурткова робота має перспективи розвитку не тільки фізичного здоров'я, але й інших його складових.

3.3.3. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів-практиків шляхом післядипломної і неформальної освіти

Продовжуючи вирішення завдань реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти, зазначимо, що цей процес не обмежується рамками професійної підготовки і характеризується наступністю, тобто може бути продовженим у системі післядипломної, неформальної та інформальної освіти учителів-практиків. Як вже зазначалося, проблема збереження здоров'я учасників освітнього процесу у закладах освіти різних типів і рівнів сьогодні визнається як один з найвищих пріоритетів. Саме тому світові тенденції передбачають розробку комплексу дій, заходів і рекомендацій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я населення. Найбільше ці тенденції стосуються освіти, оскільки саме освіта покликана навчити людину прагненню бути здоровою і брати на себе відповідальність за власний спосіб життя і добробут. Цілями сталого розвитку (SDG 4) передбачено ряд вимог до професійної підготовки вчителів, враховуючи їх важливу роль у забезпеченні якісної освіти [596]. Науковці неодноразово зверталися до пошуку нових шляхів створення здоров'язбережувального освітнього простору у закладах загальної та вищої освіти. Однак, єдиних та

універсальних підходів до вирішення цих питань досі не знайдено.

Втім особливо гостро стоїть питання збереження здоров'я вчителів як контингенту, що має забезпечувати реалізацію здоров'язбережувального освітнього процесу, адже від здоров'я вчителя напряму залежить здоров'я учнів, яких йому довірено. У наукових джерелах та нормативних документах усе частіше з'являються дані як про нагальну необхідність збереження здоров'я учасників освітнього процесу, так і про наявний недостатній рівень компетентності учителів стосовно здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Крім того, більшість досліджень і методичних розробок орієнтовані на збереження здоров'я учнів, і лише поодинокі роботи розкривають питання збереження здоров'я вчителів. Аналіз останніх свідчить про більшу психологічну спрямованість подібного впливу. Натомість освітнім можливостям підготовки і перепідготовки вчителів для формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження на сьогодні приділяється дуже мало уваги, незважаючи на те, що рекомендації до підготовки вчителів передбачають формування навичок, які є складовими цієї компетентності [25; 471; 506].

У сучасній вищій педагогічній освіті низкою вітчизняних та зарубіжних науковців розроблено технології і методики, спрямовані на підготовку майбутніх учителів до виконання здоров'язбережувальної функції у практичній діяльності [104; 391; 639]. Але недостатньо розробленими залишаються педагогічні засоби, спрямовані на навчання вчителів (як майбутніх, так і вчителів-практиків) технологіям індивідуального здоров'язбереження. Натомість найважливішою складовою компетентності у будь-якій галузі стає спроможність розширювати сферу компетентності, збагачуючи її новими знаннями і вміннями [37, с. 56].

Авторський колектив «Білої книги національної освіти України» (2010) наголошує на недосконалості стандартизованих (типових) професійних програм і навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Зазначено, що у них не враховано сучасні вимоги до навчання

дорослих, розроблені у світовій та вітчизняній теорії і практиці. До програми не внесені «завдання з розвитку самоповаги і впевненості у собі, мотивації, навичок спілкування і підтримання стосунків, самоуправління, творчого підходу до розв'язання проблем, планування і перегляду кар'єри, економічних навичок, умінь долати конфлікти», тощо [37, с. 156].

Внаслідок розширення можливостей самостійного обрання форм і видів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками [449] значної популярності серед вчителів-практиків сьогодні набувають програми неформальної освіти, спрямовані на профілактику професійного вигорання, формування навичок індивідуального здоров'язбереження, попередження професійних захворювань. Але, на жаль, наявний запит не завжди знаходить якісне підкріплення, адже на ринку освітніх послуг представлені здебільшого розрізнені, несистематизовані і часом недостатньо науково обґрунтовані заходи. Так, S. Garkusha, аналізуючи державну політику зі здоров'я і здорового способу життя в Україні, наголошує, що реалізація багатьох програм, пов'язаних із збереженням здоров'я, спрямована на реалізацію медичних, але не послідовних, систематичних, цілеспрямованих, всебічних профілактичних заходів [606].

Як наслідок, у загальноосвітніх школах спостерігається негативна динаміка стану здоров'я вчителів, зростає кількість учителів-практиків, у яких з'являються і прогресують симптоми професійного вигорання й ознаки порушення фізичного і психічного здоров'я. Таким чином, система «нездоровий вчитель–нездоровий учень» стає перепорою до забезпечення функціонування повноцінного здоров'язбережувального освітнього середовища. Розглянуті суперечності підвищують актуальність наступного вектору дослідження, метою якого є розробка превентивної програми з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання для вчителів закладів загальної середньої освіти.

«Будь-які зміни ми пізнаємо через себе і за допомогою себе, співставляючи на своєму рівні свідомості» [441, с.121]. Цю цитату

В. А. Полякова покладено в основу розробленої нами превентивної програми «Здоров'я вчителя», яка спрямована у першу чергу на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. Профілактика професійного вигорання вчителів, яка переважно є предметом дослідження психологічної науки, для даної програми є, скоріше, програмованим наслідком.

Під час розроблення нашої превентивної програми «Здоров'я вчителя» з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання учителів враховувались деякі закономірності, які були виявлені попередніми авторами.

Так, S. Brom, G. Buruck, I. Horváth, P. Richter, & P. Leiter вважають, що у будь-якій професії існує шість сфер, які є найважливішими провісниками професійного здоров'я. Ними є: робоче навантаження, контроль, винагорода, колектив, справедливість і цінності [588]. На нашу думку, спираючись на описану нами вище 7-рівневу універсальну структуру здоров'я, варто додати ще одну сферу, яка є важливою для якісної професійної соціалізації – це емоційне задоволення від роботи.

Другим аспектом, який видається нам важливим для правильної побудови превентивної програми, є модель професійного стресу, детально розглянута у роботі Л. М. Карамушки, А. М. Шевченко [531]. Вона складається із таких основних компонентів, як: професійна ситуація (що послідовно або несподівано виводить людину зі стану рівноваги); сприйняття професійної ситуації як стресової (такої, що викликає стурбованість); емоційне збудження (страх, гнів, відчуття загрози, стан потрясіння тощо) як реакція на події, що примушують страждати; фізіологічне збудження (підвищення артеріального тиску, напруження м'язів, зниження ефективності імунної системи тощо); наслідки (занедужання, хвороби, зниження продуктивності праці, міжособистісні конфлікти тощо) [531, с. 71]. У контексті нашого дослідження здається цілком зрозумілим, що найефективнішим з точки зору здоров'язбереження буде пошук засобів для

зупинення процесу розвитку професійного стресу саме на другій стадії – стадії сприйняття професійної ситуації. Для блокування розвитку професійного стресу необхідно сформувати у вчителя навички розпізнавання стресу і когнітивного аналізу ситуації.

Третє положення, яке було підґрунтям для моделювання програми, це те, що переважна більшість захворювань вчителів проявляються як стресові психосоматичні дисфункції [608]. Як було виявлено раніше, найчастіше у вчителів зустрічаються захворювання опорно-рухового апарату, органів чуттів, серцево-судинної і кровотворної систем, дихальної системи і нервової системи. Вони обумовлені впливом педагогічної професії на здоров'я і потребують ретельно організованої профілактики [187; 217; 284; 625].

Четвертий аспект, який було враховано для розробки превентивної програми, це необхідність навчання вчителів правильній організації режиму роботи і відпочинку, профілактиці перевтоми, методам саморегуляції. Адже L. Podrigalo, S. Iermakov, O. Rovnaya, W. Zukow, & M. Nosko було доведено, що «надмірна втома є причиною багатьох донозологічних станів; стан когнітивної працездатності одночасно стає незадовільним» [655, с. 1211]. S. F. Kudin та М. В. Гриньова підкреслюють, що домогтися хороших результатів в освіті для свідомого збереження особистістю її індивідуального здоров'я неможливо, використовуючи тільки один або декілька методів; цей підхід має бути комплексним [629, с. 51; 125], бажано із цілеспрямованим застосуванням засобів саморегуляції.

Моделювання превентивної програми складалося із поєднання методологічних підходів до формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя (таких, як компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, андрагогічний, аксіологічний, акмеологічний); мети і завдань збереження здоров'я вчителів як учасників освітнього процесу; етапів розробки і впровадження програми – діагностичного, дизайнерського, процесуального, аналітичного і стратегічного; підготовки методичних рекомендацій для вчителів-практиків

та директорів закладів загальної середньої освіти з індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання у вчительському колективі.

У системі неперервної педагогічної освіти програма «Здоров'я вчителя» є елементом неформальної освіти. Однак, пропонувані тренінгові заняття-фасилітації, які є її складовою, з успіхом можуть використовуватись у системі післядипломної педагогічної освіти для підготовки і перепідготовки вчителів різних спеціальностей, освітніх тренерів, психологів тощо.

Нижче наведено анотацію до програми.

Повна назва: Превентивна програма «Здоров'я вчителя» з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання вчителів.

Автор програми: кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка Жара Ганна Іванівна.

Мета програми: профілактика і корекція проявів синдрому професійного вигорання у вчителів загальноосвітніх шкіл шляхом формування і розвитку у них компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Тривалість програми: 6 місяців.

Цільова аудиторія: вчителі закладів загальної середньої освіти.

Зміст програми:

1. Діагностика професійного вигорання, стану здоров'я і зони професійного комфорту вчителів.
2. Проведення індивідуального системного консультування (за запитом вчителів).
3. Проведення тренінгових занять-фасилітацій та терапевтичних занять для гармонізації психофізичного стану вчителів, корекції способу життя,

зняття стресових станів, формування навичок здоров'язбережувальної поведінки у професійних ситуаціях.

4. Моніторинг психофізичного стану і стану здоров'я вчителів.

5. Підготовка методичних рекомендацій для вчителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності.

6. Проведення круглого столу для керівників закладів загальної середньої освіти для обміну досвідом із запобігання професійному вигорянню вчителів.

Очікувані результати: програма дозволяє сформувати у вчителів навички індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності, знизити кількість учителів з високим і вкрай високим рівнем професійного вигорання і покращити емоційну атмосферу серед вчительського контингенту шкіл.

Пропонована тематика тренінгів-фасилітацій для вчителів з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання:

1. Феномен здоров'я: як мати те, що не можна купити.
2. Синдром хронічної втоми: міфи, правда, подолання.
3. Профілактика сезонних захворювань.
4. Ми – те, що ми їмо.
5. Як почути підказки природи (самодіагностика захворювань на ранній стадії).
6. Правильно думайте – і будьте здорові!
7. Таємні значення звичайних слів.
8. Чарівна дія кольору. Кольоротерапія.
9. Аромати у нашому житті. Ароматерапія.
10. Музика – шум – глухота.
11. Зберігаємо зір.
12. Емоції і наше здоров'я. Як уникнути синдрому емоційного вигорання.

13. Оздоровчі системи: як знайти свою?
14. Профілактика захворювань, пов'язаних з йодною недостатністю.
15. Як наздогнати час і не втратити здоров'я (закони планування часу).
16. Аутогенне тренування у повсякденних та екстремальних умовах.
17. Середовище існування – простір любові.
18. Гармонія і здоров'я у сім'ї.
19. Швидка допомога власними руками (симптоматичний та точковий самомасаж).
20. Досвід предків (оздоровчі системи з точки зору українських і слов'янських народних традицій).

Примітка. Тренінг може бути розрахований на 120–180 хвилин, деякі теми можна об'єднати в 1-, 3-денні цикли. Тематика тренінгів може бути розширена або скоректована за запитом учителів.

Застосовуються методики:

- ~ тілесна терапія;
- ~ сенсорна терапія (аудіо-, кольоро-, арома-, тактильна);
- ~ релакс-терапія;
- ~ проєкційні методики;
- ~ аутогенне тренування і самонавіювання;
- ~ акупресура і самомасаж;
- ~ дихальні вправи;
- ~ проєкційна десенсибілізація [226];
- ~ образне цілепокладання;
- ~ системний валеогенез тощо.

Беручи участь у програмі, учасники зможуть:

- зрозуміти, як впливає вчительська професія на здоров'я людини;
- краще пізнати себе, свій організм, навчитись «слухати» і розуміти «запити» власного тіла;
- розпізнавати чинники ризику здоров'я у власній професійній діяльності;

- діагностувати у себе і вчасно усувати ознаки професійного вигоряння;
- опанувати прийоми емоційної саморегуляції, управління емоціями інших людей, підвищити рівень власного емоційного інтелекту;
- оволодіти навичками, використання яких у повсякденному житті і професійній діяльності зберігатиме здоров'я і сприятиме успішній професійній самореалізації і саморозвитку;
- навчитись створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище у закладі освіти для себе і своїх учнів (вихованців);
- бути здоровою і щасливою людиною.

Анонс програми являє собою представлення анотації під час проведення педагогічної ради закладу загальної середньої освіти. За інформованою згодою вчителів проводиться вихідна діагностика зони професійного комфорту за «Колом життя» (додаток Г), рівня вигоряння за методикою К. Маслач і С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп'янової та О. С. Старченкової (додаток Д), основних нозологій для виявлення особливостей стану здоров'я (додаток Е). За домовленістю проводиться вступний тренінг-фасилітація «Здоров'я вчителя» (додаток П), під час якого визначається тематика наступних тренінгів із наведеного вище переліку (з урахуванням побажань і коректив учасників).

Індивідуальне системне консультування проводиться за схемою, аналогічною для студентів, з урахуванням результатів вихідної і поточної діагностики. Поточна (додаткова) діагностика може складатись з визначення:

- окремих показників складових або стадій професійного вигоряння за методиками В. В. Бойка та / або О. О. Рукавішнікова;
- біологічного віку і темпів старіння за біологічним віком за методикою В. П. Войтенка;
- психологічного віку і темпів старіння за психологічним віком за методикою О. О. Кроніка та Р. А. Ахмерова;
- індексу міжсистемних відносин Хільдебранта як показника

кардіореспіраторної взаємодії, тобто узгодженості в роботі серцево-судинної і дихальної систем;

- рівня емоційного інтелекту за методикою Н. Холла.

Важливими методичними детермінантами, які необхідно враховувати під час проведення програми, є:

1. Регулярність. Заняття (тренінги-фасилітації) повинні проводитись із заданою періодичністю (1–2 рази на місяць, з урахуванням навчального плану школи, розкладу, завантаженості вчителів тощо).

2. Добровільна участь. Учителі самостійно дають інформовану згоду на участь у програмі, з можливістю у будь-який момент відмовитись від відвідування занять. Необхідно уникати примусу керівництва закладу освіти у залученні учасників до програми. Консультування здійснюється також виключно за запитом учасника.

3. Колегіальність. Відбір тематики тренінгів-фасилітацій має здійснюватись усіма учасниками. Запит на тему наступного тренінгу подається від сформованої групи.

4. Конфіденційність. Інформація, отримана тренером під час діагностики, індивідуального консультування, рефлексії на тренінгах повинна зберігатись від розголошення будь-кому.

5. Комфортність навчального / тренінгового простору. Як правило, тренінгові заняття проводяться на базі школи, в умовах, знайомих для учасників. Попередньо варто узгодити місце проведення тренінгу, підготувати простір відповідно до тематики, домовитись про наявність необхідного обладнання, яке може надати заклад.

6. Діагностичність. Потрібно намагатись отримати зворотній зв'язок на кожному занятті упродовж проведення програми та після її завершення для оцінки її ефективності. Учасники повинні побачити не тільки результати власного WOW-ефекту, тобто здивування чи позитивного емоційного піднесення від тренінгів, але й результати науково обґрунтованої діагностики, яка відображає динаміку показників індивідуального здоров'я.

7. Варіативність. Варто зазначити, що заклади загальної середньої освіти дуже різняться за віковим складом педагогічного колективу; за типом керівництва, до якого звикли вчителі; за відкритістю до впровадження будь-яких заходів, які відбирають певну кількість робочого / вільного часу; за цінностями, які пропагуються школою і на які орієнтуються її співробітники тощо. Усе це впливає на процесуальну частину і підсумковий результат впровадження програми. Тому тренеру потрібно бути готовим до цього.

Зважаючи на необхідність дотримання розглянутих вище принципів та особливостей навчання дорослих, доречно сказати, що будь-яка здоров'язбережувальна методика чи вправа, яка застосовується у ході проведення програми, має виконувати декілька функцій:

- діагностичну – для можливості відстеження тренером функціонального стану учасників на момент проведення заняття та самодіагностування учасниками власних тілесних відчуттів і психофізіологічних особливостей; при цьому функціональний стан розуміється як «інтегральний комплекс різних характеристик, процесів, властивостей і якостей людини, які прямо або побічно обумовлюють виконання діяльності» [456];

- мотиваційну – кожне завдання або вправа, які виконуються під час заняття, повинні бути не тільки цікавими, але й мати можливість подальшої пролонгованої апробації, тобто повинні стимулювати учасників до використання результатів їх виконання у повсякденній практиці;

- інформаційну – всі учасники повинні отримувати чітке пояснення прямого і непрямого змісту кожної вправи для повноцінного розуміння її впливу на організм і наслідків її використання у подальшому;

- рефлексивну – у результаті виконання пропонованих вправ кожен з учасників на основі власних відчуттів та їх змістовної рефлексії повинен зрозуміти, чи підходить вона йому як засіб індивідуального здоров'язбереження, чи не підходить, чи може він виконувати її частково або у певній модифікації з урахуванням вихідного стану здоров'я;

- практичну – кожна вправа, яка передбачає набуття відповідної навички, повинна відпрацьовуватись учасником під керівництвом тренера для відстеження правильності її виконання і повторюватись достатню кількість разів для практичного закріплення;

- виховну – виконання пропонованих завдань спрямовується на забезпечення усвідомлення і непримусову корекцію учасником своїх індивідуальних особливостей та / або помилок у власному способі життя, професійній діяльності, соціальних взаємодіях, які можуть викликати погіршення здоров'я, виникнення симптомів професійного вигорання тощо;

- світоглядну – у результаті виконання кожного завдання учасник повинен чітко усвідомити для себе перспективи індивідуального валеогенезу як складової власного акмепрофесіогенезу, тобто зрозуміти, яким чином може змінитися у подальшому стан його здоров'я і як це вплине на майбутню професійну діяльність і саморозвиток.

Розглядаючи єдність складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя, яка є предметом даного дослідження, доцільно розглянути повноту їх формування у межах пропонованої превентивної програми «Здоров'я вчителя».

Психофізична складова як сукупність ресурсів для забезпечення здоров'я формується і розвивається в результаті застосування терапевтичних і практичних профілактичних методик, які спрямовані на:

- ~ навчання учасників відстежувати і розуміти «сигнали» власного тіла: відчуття комфорту чи дискомфорту (просторового, температурного, світлового, повітряного, положення тіла тощо), напруження чи розслаблення м'язів, больових відчуттів, м'язової чи розумової втоми, відчуттів голоду, спраги, тілесні реакції на життєві явища та професійні ситуації тощо;

- ~ самодіагностику і саморегуляцію власного функціонального стану за допомогою засобів сенсорної терапії (аудіо(музико)терапії, кольоротерапії, ароматерапії, тактильної терапії, релакс-терапії тощо);

- ~ практичне опанування методик для профілактики гіподинамії,

порушень постави, порушень зору, втрати голосу, серцево-судинних і сезонних захворювань; вправ для розвитку діафрагмального дихання, гнучкості; вправ для зняття м'язового напруження, покращення імунітету, зняття больових відчуттів різної етіології тощо;

~ корекцію якості сну, забезпечення продуктивного відпочинку залежно від індивідуальної повсякденної активності;

~ зниження біологічного віку.

Емоційно-чуттєва складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя формується і розвивається шляхом:

~ розвитку емоційного інтелекту як здатності до розпізнавання власних емоційних реакцій та емоцій інших людей, адекватного вираження емоцій відповідно до ситуації, що склалася, керування власними емоціями та управління емоціями інших;

~ практичного опанування учасниками навичок роботи зі «Шкалою емоційних тонів» як інструментом для управління емоціями у взаємодії з іншими людьми у різних професійних ситуаціях;

~ навчання учасників відстежувати і вчасно усувати у себе симптоми, характерні для прояву суб-доменів (компонентів) синдрому професійного вигорання (емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень);

~ оволодіння навичками мовної саморегуляції, складання афірмацій для саморегуляції у різних професійних і побутових ситуаціях, корекції власних життєвих установок тощо;

~ терапевтичного впливу засобів тілесної та сенсорної терапії – вивільнення емоцій, гармонізації психоемоційного стану тощо;

~ створення позитивної емоційної атмосфери під час тренінгових занять, що сприяє психоемоційній гармонізації.

Ментально-когнітивна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя розвивається шляхом формування в учасників системи знань про:

- ~ складові здоров'я людини, їх зв'язок з системою соціальних відносин та причинно-наслідкові зв'язки, які обумовлюють його стан;
- ~ чинники ризику здоров'я у професії вчителя, наслідки їх впливу на організм; основні навички, які повинен мати вчитель для збереження і зміцнення власного здоров'я у сучасних змінних соціальних умовах;
- ~ методи профілактики професійних захворювань;
- ~ механізм розвитку професійного стресу та основні заходи з його попередження;
- ~ причини виникнення, ознаки, симптоми і стадії професійного вигорання, засоби його профілактики;
- ~ самоменеджмент як спосіб збалансованого планування життя, роботи, відпочинку;
- ~ компетентність індивідуального здоров'язбереження як необхідну основу здоров'язбережувальної і професійної компетентностей, а також вплив сформованості чи недостатньої сформованості кожної її складової на стан індивідуального здоров'я вчителя.

Соціально-свідома (особистісно-соціальна) складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя формується у результаті фасилітаційної взаємодії між учасниками і тренером, а також безпосередньо під час встановлення суб'єкт-суб'єктних зв'язків між самими учасниками під час виконання різних завдань. У цій взаємодії формуються навички:

- ~ гармонізації психофізичного стану засобами самоаналізу, самооцінки, мовної саморегуляції, візуалізації тощо;
- ~ усвідомлення складових власної професійної успішності, яка є необхідним компонентом профілактики професійного вигорання;
- ~ емпатії, толерантності, безоцінного сприйняття інших і прийняття себе зі своїми особливостями, чеснотами і недоліками;
- ~ безпечної міжособистісної взаємодії;
- ~ індивідуального біоенергетичного самозбереження;

~ подолання страхів (негативних установок) особистісної неспішності;

~ управління стресом і власною якістю життя;

~ самопрезентації і нетворкінгу;

~ планування індивідуального валеогенезу як необхідної умови якісного акмепрофесіогенезу;

~ розвитку адаптивності в умовах освітніх змін;

~ зниження (приведення до норми) показників психологічного віку.

Колективно-креативна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя розвивається під час творчої групової роботи. Необхідність об'єднання команди для виконання спільних завдань з урахуванням внеску кожного її учасника потребує відповідного розуміння вчителем власної цінності у колективній взаємодії. Для того, щоб досягнути цього розуміння і навчити учасників продуктивній командній роботі, під час проведення програми здійснюються заходи для:

~ усвідомлення вчителями власного ставлення до роботи в команді та виявлення особливостей своєї поведінки у груповій роботі (чи прагне людина бути лідером команди, чи приймає і яким чином приймає ідеї інших, як пропонує і просуває свої ідеї, чи вміє працювати на рівних, чи бере на себе відповідальність і яку її частину, чи вміє делегувати повноваження, розподіляти обов'язки, оцінювати результати командної роботи тощо);

~ корекції учасниками мотивів власних взаємодій (альтруїстичних, егоїстичних, споживацьких, донорських, волонтерських, партнерських тощо) у колективних відносинах у межах професійного середовища та поза ними (у сім'ї, серед друзів, однодумців, творчих чи спортивних осередків, груп спілкування за інтересами тощо);

~ активізації творчих здібностей у колективній співпраці;

~ створення груп соціальної підтримки для усунення симптомів професійного вигорання у учасників;

~ посилення відповідальності учителів за здоров'язбережувальний

вплив освітнього середовища закладу освіти як результату цілеспрямованої творчої роботи усього педагогічного колективу.

Соціально-ієрархічна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя потребує найбільш уважного ставлення і спеціального впливу на її формування з огляду на те, що у вчителів-практиків вона найгірше сформована. Засоби, які використовуються під час проведення програми «Здоров'я вчителя», допомагають її учасникам:

- ~ усвідомити важливість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу та усіма ланками управління закладом освіти, необхідність узгодження дій на різних ієрархічних рівнях міжколективного співробітництва;

- ~ засвоїти правила і принципи корпоративної етики, дотримуватись правил професійної субординації;

- ~ переосмислити власну поведінку по відношенню до учнів і керівництва закладу;

- ~ навчитись конструктивно вирішувати професійно-педагогічні ситуації, уникаючи конфліктів;

- ~ активізувати власну громадянську позицію щодо ролі вчителя у забезпеченні зв'язку молодого покоління з соціумом;

- ~ зрозуміти важливість і навчитись звертатись за кваліфікованою допомогою у вирішенні професійних питань і питань здоров'язбереження;

- ~ усвідомити своє право на життя за індивідуальним сценарієм, незалежно від інших; визначитись з цінностями власного життя і мотивами здійснення професійної діяльності;

- ~ розширювати зону власного професійного комфорту.

Світоглядна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя формується таким чином, щоб наприкінці програми її учасники могли:

- ~ взяти на себе відповідальність за власний вибір способу життя, довголіття, відношення до здоров'я, потурання хворобам чи їх ігнорування;

~ визначитись з розумінням власного успіху у житті, своєї місії як вчителя, сенсу власної діяльності;

~ бачити перспективи свого життєвого і професійного розвитку, визначати перспективні напрями індивідуального валеогенезу на усіх рівнях соціальних відносин;

~ усвідомлено продовжувати соціалізацію впродовж життя.

Фасилітаційна атмосфера під час занять створює умови для конструктивного діалогу між тренером та учасниками програми. Це дає можливість трансформації професійного досвіду учасників на матеріал для навчання, водночас перетворюючи заняття з простого передавання знань на їх самостійний пошук, на розкриття внутрішніх індивідуальних резервів здоров'язбереження для подальшого їх використання у практиці.

Ефективність програми буде суттєво вищою, якщо у процесі її впровадження вдасться домогтись пролонгації неформальної освіти в інформальну, тобто якщо процес участі у програмі стимулюватиме у вчителів прагнення до самоосвіти у питаннях індивідуального здоров'язбереження. У цьому ракурсі навички управління стресом трансформуватимуться у навички управління добробутом та підвищення усвідомленості якості свого життя; розвиватиметься адаптивність як здатність працювати в умовах невизначеності. На основі цих навичок формуватиметься швидкість прийняття професійних рішень у традиційних і позаштатних ситуаціях.

Також елементи програми або програма в цілому можуть бути застосовані у ракурсі курсів підвищення кваліфікації або сертифікаційних курсів у закладах післядипломної педагогічної освіти та педагогічних ЗВО.

Узагальнено сукупність навичок і компетенцій, формування яких передбачається у вчителів-практиків під час участі у програмі та розвиток й удосконалення – у віддаленій перспективі після її завершення, показано на рис. 3.6.

Варто зауважити, що програма розрахована на проведення первинної і вторинної профілактики професійно обумовлених захворювань і

професійного вигорання, а також корекції способу життя вчителів як професійної групи.

Говорячи про терапевтичні заходи, спрямовані на покращення стану здоров'я вчителів, формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження, маємо на увазі у першу чергу когнітивно-поведінкову терапію, яка є первинною у лікуванні психосоматичних розладів. Для корекції емоційного та фізичного стану використовуємо також елементи сенсорної терапії, тілесно орієнтованої терапії та релакс-терапії. Вторинною терапією є медикаментозна терапія, яка стовідсотково відноситься до сфери компетентності медичних працівників і не може бути застосованою у межах мети і завдань нашого дослідження.



Рис. 3.6. Плановані віддалені результати формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів-практиків після участі у програмі «Здоров'я вчителя» (© Жара Г. І., 2019)

Для вчителів літнього віку варто застосовувати елементи пізнавальної стимулювальної терапії. Це дозволяє знижувати рівень песимізму у

когнітивних реакціях, судженнях, тим самим знизити показник психологічного віку, уповільнити психологічне старіння, дати можливість усвідомлення особистістю перспектив подальшого розвитку.

Не ставиться за мету здійснення реабілітаційних заходів після нервових зривів та лікування важких захворювань, обумовлених дією професійного стресу, оскільки вони потребують втручання фахівців насамперед медичного профілю, а також психологічної допомоги.

Отже, розроблена авторська превентивна програма з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання вчителів закладів загальної середньої освіти дозволяє здійснити інтегрований підхід до розв'язання питань двобічної оздоровлювальної спрямованості освітнього процесу.

Висновки до розділу 3

1. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя є складовою його здоров'язбережувальної і професійної компетентності. Її формування відбувається поступово через дванадцять детермінант, що визначають процеси послідовного оволодіння майбутнім педагогом системою знань, переконань і навичок, які необхідні для того, щоб залишатись здоровим, активним і продуктивним протягом усього періоду професійної діяльності, долаючи або уникаючи її чинників ризику. Процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі неперервної педагогічної освіти повинен здійснюватись із дотриманням принципів еволюційних цільових установок, неперервності, усвідомленості, циклічності, розвивального навчання, наслідування і подібності, групової взаємодоповнювальної творчості.

2. Під час теоретичного аналізу і практичних експериментальних досліджень з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти було визначено організаційно-педагогічні умови даного процесу, такі, як:

мотивація та цілеорієнтування фахової підготовки; відповідність освітніх програм сучасним вимогам і тенденціям розвитку освіти, а також запитам ринку праці; діагностика і моніторинг стану здоров'я, адаптація до умов навчання у ЗВО; комфортність навчання; позитивна мотивація на здоровий спосіб життя; психолого-педагогічний і валеологічний супровід; індивідуальне психовалеологічне консультування; інтегрування змістових ліній індивідуального здоров'язбереження до змісту фахово орієнтованих дисциплін; проблемність та інноваційність освітнього процесу і розширення зони комфорту; підтримання творчої самореалізації; вторинна профорієнтація і професійна соціалізація.

Відмінні риси організаційно-педагогічних умов формування і розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження у вчителів-практиків порівняно зі студентами – майбутніми учителями – обумовлені особливостями процесу навчання дорослих. Специфічними умовами для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у вчителів у процесі післядипломної і неформальної освіти та професійного саморозвитку в інформальній освіті є: вільний вибір змісту і контексту навчання, підтримка професійної соціалізації і ресоціалізації, ціннісно-емоційна організація навчання.

3. Розробку валеопедагогічного супроводу та навчально-методичного забезпечення процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти здійснено з урахуванням того, що зміст цієї компетентності реалізується безпосередньо та опосередковано через:

- роботу куратора академічної групи, який сприяє адаптації студентів до умов навчання у ЗВО, мотивує їх на забезпечення собі комфортних і безпечних умов навчання, створює позитивну емоційну атмосферу в групі, здійснює моніторинг стану здоров'я студентів, а також забезпечує якісну вторинну профорієнтацію;

- організацію здоров'язбережувального освітнього середовища

педагогічного закладу вищої освіти;

- цілеспрямовану діяльність викладачів педагогічних ЗВО зі збереження здоров'я студентів та прищеплення їм навичок індивідуального здоров'язбереження шляхом валеологізації навчальних дисциплін, проведення динамічних пауз, міждисциплінарної інтеграції.

- систему психовалеологічного консультування як складової здоров'язберезувального освітнього середовища і валеологічного супроводу;

- змістову і процесуальну частину навчальних дисциплін: «Анатомія людини з основами спортивної морфології», «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Інноваційні технології в освіті», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя»;

- планування індивідуального валеогенезу як засобу діагностики сформованості і розвитку складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів;

- зміст занять науково-практичного гуртка «Здоров'я та успіх», який сприяє виробленню практичних навичок індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів;

- самопрограмування як елемент практики індивідуального здоров'язбереження та професійного самовдосконалення;

- зміст превентивної програми «Здоров'я вчителя» – для вчителів-практиків, спрямованої на розпізнавання й усунення чинників ризику здоров'я у професійній діяльності, а також оволодіння навичками індивідуального здоров'язбереження і запобігання виникненню синдрому емоційного вигорання.

Основні наукові результати розділу опубліковано у таких працях автора: [168; 180; 181; 182; 189; 192; 193; 200; 201; 205; 206; 207; 210; 216; 222; 225; 226; 228; 229; 234; 235; 316; 396].

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

4.1. Моделювання педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку

Підготовка фахівців освітньої сфери тривалий час викликає низку протиріч, які особливо гостро постають в умовах її реформування. Вимоги, які висуваються до особистості вчителя, його професійних та індивідуальних якостей, рівня культури, компетентностей тощо, спонукають науковців і фахівців вищої педагогічної освіти до пошуку нових технологій, які могли б сприяти задоволенню цих вимог.

Специфіка педагогічної діяльності згідно із концепцією Нової української школи [389] вимагає від вчителя виконання інноваційних ролей, більш активного залучення до громадської діяльності, встановлення різноманітних соціальних взаємодій, виконання управлінської й партнерської функцій тощо. Втім це підвищує стресогенність професії, яка згубно впливає на здоров'я її представників, і тим самим на якість викладання й успішність школярів. Водночас серед наукових досліджень існує недостатньо праць, присвячених практичним аспектам збереження індивідуального здоров'я вчителя. Здоров'язбережувальні технології, які розробляються, здебільшого спрямовані на учнів. Натомість здоров'язбережувальне освітнє середовище, яке вважається оптимальним і пріоритетним для забезпечення комфортності та якості навчання, передбачає урахування позитивного впливу на здоров'я усіх учасників освітнього процесу, рівною мірою і для учителів.

З огляду на це розробка технологій, які б сприяли формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів і розвитку її у вчителів-практиків, є нагальною необхідністю.

Дослідження технологічного підходу у наукових джерелах показало, що серед педагогів існує певна неоднозначність трактування як самого підходу в цілому, так і окремих дефініцій, які його складають. Деякі автори ототожнюють такі поняття, як «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання», натомість інші намагаються певним чином їх диференціювати. Втім іноземні англomовні джерела (як європейські, так і американські) використовують єдиний термін «*Educational technology*» (скорочено *Edtech*), який скоріше можна перекласти як «освітня технологія».

Наприклад, визначення технології навчання за ЮНЕСКО, наведене С. У. Гончаренком в Українському педагогічному енциклопедичному словнику [114, с. 459], у роботах О. Є. Антонової подається як визначення педагогічної технології [11, с. 9]. Натомість звернення до першоджерела ЮНЕСКО (1974) показує термін «освітня технологія» (*Educational technology*), що визначається як «системний спосіб проектування, здійснення та оцінювання усього процесу навчання та викладання з точки зору конкретних цілей та використання комбінації людських та технічних ресурсів для забезпечення більш ефективного навчання» [647].

Американські науковці R. Robinson, M. Molenda, L. Rezabek, кількість посилань на роботу яких посідає друге місце після посилань на визначення ЮНЕСКО, дають таку інтерпретацію: «освітня технологія – це навчальна та етична практика, яка полегшує навчання та підвищує ефективність шляхом створення, використання та управління відповідними технологічними процесами та ресурсами» [664, с. 15].

С. У. Гончаренко розглядає освітні технології як систему «діяльності педагога і учня, яка ґрунтується на певній ідеї, принципах організації і взаємозв'язку цілей, змісту і методів навчання» [114, с. 334].

За М. В. Михайліченком та Я. М. Рудиком, «освітня технологія – це спосіб оптимального досягнення мети педагогічного процесу з використанням відповідних методів... послідовність спільних дій вчителя та учнів, що супроводжуються педагогічною діагностикою і спрямовані на

забезпечення відповідності результату визначеній меті» [364, с. 18].

Доречно сказати, що з усіх опрацьованих джерел [11; 30; 32; 101; 113; 114; 152; 364; 431; 489; 587; 647; 664 тощо], у яких розглядаються питання технологічного підходу в освіті і здійснюються спроби виокремлення вказаних понять у терміносистемі педагогічної галузі, найбільш повним і логічно обґрунтованим здається аналіз, поданий М. В. Михайліченком та Я. М. Рудиком [364]. Автори розглядають поняття «технології» в освітніх термінах як підпорядковану систему «від загального сприйняття до конкретного застосування: освітні технології – педагогічні технології – технології навчання (дидактичні технології), технології виховання, технології управління навчальним процесом – педагогічна техніка» [364, с. 8].

Порівнюючи дані зарубіжних джерел з контент-аналізом М. В. Михайліченка та Я. М. Рудика, варто погодитись, що поняття «освітні технології» є більш широким. Воно підпорядковує собі поняття «педагогічні технології» (складовими яких є технології навчання, технології виховання та технології управління) і характеризує «загальну стратегію розвитку освіти й освітнього середовища» [364, с. 8]. Основне призначення освітніх технологій, на думку авторів, полягає у прогнозуванні розвитку освітніх систем, їх проектуванні, плануванні та визначенні чинників, які відповідають освітнім цілям [364, с. 8].

У контексті нашого дослідження більш доцільно звернути увагу на педагогічні технології як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, які дають можливість успішно реалізовувати поставлені освітні цілі» [114, с. 350]. Згідно із твердженням С. У. Гончаренка, «педагогічна технологія передбачає відповідне наукове проектування, при якому ці цілі задаються достатньо однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів» [114, с. 351].

У межах дослідження будемо користуватись визначенням педагогічної технології, яке подають М. В. Михайліченко та Я. М. Рудик: «Педагогічна

технологія – це створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [364, с. 39].

Незважаючи на високу дивергентність трактування поняття «педагогічна технологія» (існує понад 300 визначень), варто виокремити особливі риси, які їй притаманні і на які потрібно звертати увагу під час проектування, а саме:

1. Педагогічна технологія обов'язково має концептуальне підґрунтя, тобто розробляється на основі конкретних методологічних підходів, педагогічних ідей, з визначеними ціннісними орієнтаціями, цільовими установками, орієнтованими на конкретний очікуваний результат.
2. Зміст навчального матеріалу відбирається відповідно до поставлених цілей та планованого результату навчання.
3. Функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність суб'єктів та об'єктів освітнього процесу з урахуванням принципів особистісно орієнтованого розвивального навчання й виховання та індивідуалізації.
4. Елементи педагогічної технології мають впроваджуватись поетапно, системно, послідовно і цілісно, причому це впровадження повинно мати можливість бути відтвореним у подальшому будь-яким педагогом з урахуванням авторських підходів.
5. Обов'язковою складовою педагогічної технології повинно бути гарантування досягнення певного рівня навчання, що повинно підтверджуватись діагностуванням та моніторингом результатів діяльності.
6. Важливим елементом освітнього процесу має бути глибока

психологізація освітніх технологій, з антропоцентричною і гуманістичною спрямованістю на різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості. [152, с. 11–12; 364, с. 32].

7. Педагогічна технологія повинна відповідати критеріям технологічності, таким, як: концептуальність, системність, логічність процесу, керованість, ефективність, відтворюваність, єдність змістової і процесуальної частин, наявність зрозумілих процедурних характеристик, алгоритмічність та візуалізація [364, с. 40].

За С. У. Гончаренком, структура педагогічної технології складається з опису способів діяльності (дидактичних процесів), організаційних форм навчання і засобів здійснення цієї діяльності [114, с. 351]. Автор вважає, що «з дидактичної точки зору педагогічна технологія – це опрацювання прикладних методик, які описують реалізацію педагогічної системи за її окремими елементами» [114, с. 351]. Однак, багато авторів стверджують, що технологія відрізняється від методики відтворюваністю результатів, оскільки «проектується з урахуванням конкретних умов та орієнтацією на заданий, а не передбачуваний результат» [364, с. 27]. Натомість «методика є сукупністю дій для отримання локального результату, які не супроводжуються жорстким діагностуванням досягнутої мети» [364, с. 18].

Технологія навчання дозволяє більш ефективно побудувати процес навчання, керувати ним, одержувати результати відповідно до запланованої мети [364, с. 27]. На думку О. А. Дубасенюк, структура технології навчання у закладі вищої освіти містить систему педагогічних і навчальних методів, прийомів і способів цілепокладання, планування, організації і здійснення контролю, коригування й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування в них культури навчальної праці [152, с. 13].

Як показав проведений аналіз, в історичному плані навчання на основі технологій зазнало істотних трансформацій – від використання програмованого навчання у 50-х–60-х роках ХХ століття, через розвиток технічних засобів навчання і до сучасного розуміння, яке передбачає

використання метазнання (знання про знання) та сучасних інформаційних технологій для створення захопливого персоналізованого освітнього досвіду, який характеризується відповідністю до повсякденного життя та реальності майбутнього тих, хто навчається. На відміну від традиційних навчальних занять, сучасні освітні і педагогічні технології вимагають студентоцентрованості і заохочення тих, хто навчається, до взяття під контроль власного навчання, надаючи гнучкості у кількох вимірах. Хоча інструменти різко змінилися з моменту заснування освітніх технологій, бачення використання технології для посиленого самостійного навчання залишається перспективним [11; 587].

Необхідно зазначити, що формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів потребує спеціальної організації і розробки спеціальних технологій, оскільки навчальні плани педагогічних закладів вищої освіти не спрямовані на забезпечення цього процесу [190]. Що стосується формування і розвитку даної компетентності у вчителів-практиків, то технології, які мають застосовуватись, повинні носити перш за все потужний мотиваційний характер і вирізнятися превентивністю.

K. Scheuch, E. Haufe, R. Seibt констатують, що зміна базових умов для роботи у сфері освіти не може автоматично зберігати і у подальшому підтримувати здоров'я чи працездатність [668, с. 347]. Фахівці медичної галузі вважають, що вчительська професія потребує кваліфікованої медичної допомоги, з урахуванням особливого характеру вчителювання. Вона повинна надаватися в межах мережі фахівців, включаючи психологів, психіатрів і фахівців з психосоматики, на додачу до медичного лікування [668].

Варто погодитись, що, з одного боку, у педагогічній професії важливим є моніторинг стану індивідуального здоров'я, з іншого – індивідуальне консультування. Втім існують досить широкі можливості валеопедагогічних засобів і форм для профілактики порушень індивідуального здоров'я вчителів і підвищення мотивації для його збереження.

Для розробки педагогічної технології формування компетентності

індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку необхідно, з одного боку, враховуючи обов'язкові складові педагогічних технологій, обґрунтувати мету, зміст, методи, форми, засоби, плановані результати і процедуру проектування педагогічного процесу; з іншого боку – зважаючи на особливості двох процесів: професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників та саморозвитку осіб, які вже працюють за педагогічною спеціальністю, визначити специфіку технологій формування даної компетентності для додаткової (неформальної та інформальної) освіти учителів-практиків.

Загальну схему педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів представлено на рис. 4.1. Під час розробки даної схеми використовувались узагальнені дані теоретичних напрацювань автора, в яких описано структуру даної компетентності і концептуальні підходи до її формування [168; 176; 177; 183; 184; 185; 191; 195; 197; 199; 209; 212; 213; 216; 217; 218; 221].

Метою технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів є інтегроване формування і поступовий розвиток компетенцій, які в сукупності складають структуру компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя.

Визначення змістової частини технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів передбачало формулювання конкретних цілей навчання. Як показано на рис. 4.1, вони певним чином різняться для студентів, які проходять процес професійної підготовки, і для учителів-практиків, які знаходяться у процесі професійного саморозвитку.

Принципова відмінність у постановці цілей у даному випадку пов'язана з етапами професійного становлення і розвитку. Для студентів більше уваги надається здоров'язбережувальній адаптації до умов навчання у ЗВО і вторинній профорієнтації з метою інтродукції у професію (на етапі педагогічної інтернатури).

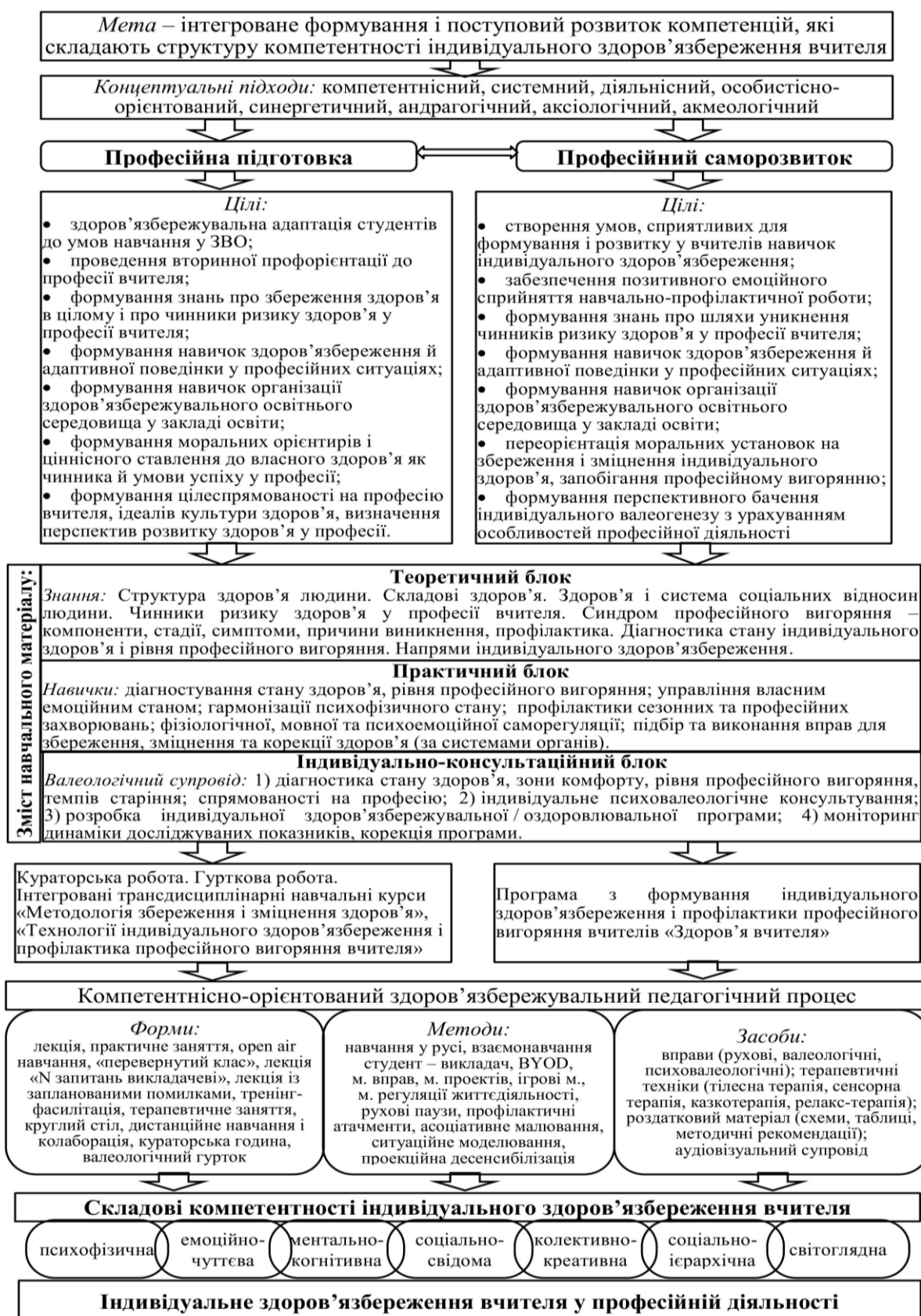


Рис. 4.1. Структура педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку

Для учителів-практиків більше враховуються андрагогічні принципи навчання і забезпечуються умови для позитивного емоційного сприйняття пропонованого змісту і створення позитивної мотивації до включення у навчально-профілактичну діяльність. Спільним змістовим цілеорієнтуванням як для студентів, так і для вчителів є формування системи знань про чинники ризику здоров'я у професії вчителя; навичок здоров'язбереження й адаптивної поведінки у професійних ситуаціях; навичок організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти (рис. 4.1). Також важливим елементом у постановці цілей є формування морально-ціннісних і світоглядних установок на збереження, зміцнення, підтримку і розвиток індивідуального здоров'я у процесі професійної діяльності вчителя.

Зміст навчального матеріалу у процесі формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя розподіляється на три блоки: теоретичний, практичний та індивідуально-консультаційний (рис. 4.1).

Теоретичний блок складається із системи знань про: структуру здоров'я людини; складові здоров'я; взаємозв'язок здоров'я і системи соціальних відносин людини; чинники ризику здоров'я у професії вчителя; компоненти, стадії, симптоми, причини виникнення, зміст і засоби профілактики синдрому професійного вигорання; засоби діагностики стану індивідуального здоров'я і рівня професійного вигорання; напрями та засоби індивідуального здоров'язбереження вчителя.

Практичний блок передбачає формування навичок: діагностування стану індивідуального здоров'я, рівня професійного вигорання; управління власним емоційним станом; гармонізації психофізичного стану; профілактики сезонних та професійних захворювань; фізіологічної, мовної та психоемоційної саморегуляції; добору та виконання вправ для збереження, зміцнення та корекції здоров'я (за системами органів).

Індивідуально-консультаційний блок є основою для здійснення валеопедагогічного супроводу студентів – майбутніх учителів, а також учителів-практиків на робочих місцях і передбачає: 1) діагностику стану

здоров'я, зони комфорту, рівня професійного вигоряння, темпів старіння; спрямованості на професію; 2) індивідуальне психовалеологічне консультування; 3) розробку індивідуальної здоров'язбережувальної / оздоровлювальної програми; 4) моніторинг динаміки досліджуваних показників, корекцію програми.

Для студентів реалізація здоров'язбережувального змісту навчання відбувається трьома шляхами: 1 – через виховну роботу кураторів академічних груп, які сприяють адаптації майбутніх учителів до умов навчання у ЗВО і їх вторинній профорієнтації; 2 – через роботу валеологічного гуртка «Здоров'я та успіх», де студенти поглиблено вивчають власне здоров'я та шляхи його збереження, набувають відповідних навичок [207]; 3 – через валеологізацію і міждисциплінарну інтеграцію базових природничих курсів; 4 – через спеціальні інтегровані трансдисциплінарні навчальні курси (на етапі магістерської підготовки) [219; 200], оскільки стандартні курси валеологічного спрямування (основи валеології, основи медичних знань, безпека життєдіяльності тощо) орієнтовані здебільшого на формування здоров'язбережувальної компетентності учителів (спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я школярів) і не розв'язують проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя [190].

Програма нормативної навчальної дисципліни «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» (адаптована до усіх педагогічних спеціальностей) і передбачає вивчення закономірностей збереження здоров'я людини на рівні усіх його складових; специфіки збереження і зміцнення індивідуального здоров'я людини на різних етапах онтогенезу; системний аналіз найбільш актуальних сучасних проблем збереження і зміцнення здоров'я на індивідуальному, груповому, суспільному та глобальному рівнях.

Метою курсу «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання» є навчання студентів збереженню індивідуального здоров'я у процесі професійної діяльності за допомогою фізкультурно-оздоровчих, психолого-педагогічних та психовалеологічних технологій [200]. Програма курсу (за вибором студента) складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), адаптована для студентів усіх педагогічних спеціальностей.

Для учителів у процесі професійного саморозвитку реалізація здоров'язбережувального змісту навчання здійснюється шляхом запровадження у заклади середньої освіти спеціальної превентивної програми з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання вчителів «Здоров'я вчителя» [42]. Програма розрахована на 6 місяців і передбачає проведення від 7 (мінімум) до 20 (за запитом закладу освіти) тренінгових і терапевтичних занять, а також індивідуальне психовалеологічне консультування (за запитом учителів) [34].

Процесуальна частина технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження охоплює декілька сторін організації освітнього процесу. Для студентів і вчителів вона відрізняється і має свої особливості.

Основною особливістю технології на етапі професійної підготовки є її безперервність, наскрізність і наступність, тобто цілеспрямованість педагогічного здоров'язбережувального впливу упродовж термінів підготовки на бакалаврському і магістерському рівнях вищої освіти з урахуванням процесу інтродукції – початку професійно-педагогічної діяльності. Для студентів, починаючи з першого курсу, створюються умови здоров'язбережувального освітнього середовища, які охоплюють гігієнічні, виховні, емоційно-етичні, дидактичні, психовалеологічні, між- і трансдисциплінарні аспекти [174; 196; 200; 214; 219; 226]. На початку навчання здійснюється діагностування стану здоров'я, зони професійного

комфорту, ступеня сформованості складових компетентності індивідуального здоров'язбереження, професійної зорієнтованості студентів на роботу вчителем. На етапі магістерської підготовки завдяки вивченню описаних вище дисциплін відбувається зміщення акценту з пасивно-інформаційного усвідомлення необхідності індивідуального здоров'язбереження (як процесу) на його активну самоактуалізацію (тобто переведенню в якість). Управління освітнім процесом здійснюється шляхом моніторингу досліджуваних показників, а також академічної успішності протягом усього терміну підготовки.

Для учителів шкіл процес формування компетентності індивідуального здоров'язбереження є більш коротким, але системно розподіленим у часі (заняття проводяться регулярно, через приблизно однакові часові проміжки) із відстеженням подальшого зворотного зв'язку. В учасників програми є можливість вибору тематики занять із запропонованого переліку [214; 707], або пропонування своєї теми для розроблення автору програми. Заняття проводяться у приміщеннях школи, звичних і зручних для учителів, або *open air* – на свіжому повітрі. Індивідуальне консультування відбувається за запитом і у зручний для респондентів час. Управління освітнім процесом також здійснюється шляхом моніторингу досліджуваних показників – складових компетентності індивідуального здоров'язбереження, стану здоров'я, зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання, біологічного та психологічного віку, емоційного інтелекту [203; 707]. Учителі обов'язково отримують рекомендації з індивідуального здоров'язбереження (особисті і загальні), необхідні матеріали.

Методи і форми навчальної діяльності детально описані у наступному пункті, а також представлені на рис. 4.1.

Підсумкова оцінка результатів впровадження технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процес неперервної педагогічної освіти здійснюється на основі співставлення даних про:

- рівень сформованості складових компетентності індивідуального здоров'язбереження та ступінь умотивованості респондента до її розвитку;
- академічну успішність та пропуски занять за станом здоров'я (для студентів);
- динаміку стану здоров'я, зони комфорту, біологічного та психологічного віку;
- рівень професійного вигорання та його динаміку залежно від стажу педагогічної діяльності і специфіки педагогічної спеціалізації;
- можливості прогнозування подальших змін цих показників залежно від рівня сформованості кожного із компонентів компетентності.

Про ефективність технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя можуть свідчити позитивні зрушення в динаміці об'єктивних показників респондентів, їх світоглядного розуміння необхідності індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і мотиваційно-ціннісних поведінкових орієнтирів.

Відтворюваність описаної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження може бути досягнутою за умов правильного спрямування усього викладацького складу ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців за педагогічними спеціальностями, на організацію здоров'язбережувального освітнього середовища; розроблення спеціальних методичних матеріалів для кураторів академічних груп і викладачів дисциплін валеологічного спрямування; впровадження запропонованих курсів до навчальних планів педагогічних ЗВО, профілактичної програми – до програм закладів післядипломної освіти з перепідготовки вчителів, а також до системи неформальної освіти та інформальної освіти (самоосвіти).

Чинниками успішного формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя на етапі професійної підготовки є:

- правильна первинна і вторинна профорієнтація до професії вчителя;
- світоглядне усвідомлення сутності професії та чинників ризику здоров'я під час введення до спеціальності;

- здоров'язбережувальне освітнє середовище закладу вищої освіти;
- зміст фахових дисциплін здоров'язбережувального спрямування;
- цілеспрямована кураторська робота з мотивації індивідуального здоров'язбереження;
- індивідуальні консультації з питань здоров'язбереження;
- позанавчальна інтерактивна здоров'язбережувальна виховна робота.

Під час моделювання будь-якої педагогічної технології постає закономірне питання про її інноваційну складову. За В. Г. Кременем, «інноваційна освіта передбачає розвиток здатності людини систематично аналізувати найважливіші питання і проблеми, вміщуючи факти в більш широкий контекст, оцінювати моральне значення дій і вибору, а також ефективно передавати знання і порушувати питання» [301, с. 8]. Тому питання здоров'язбереження, як глобальні в соціальному світовому контексті і локальні в аксіологічному розумінні сучасної школи, у професійній підготовці майбутнього вчителя повинні реалізовуватись системно.

Інноваційність формування компетентності індивідуального здоров'язбереження в освітньому процесі підготовки студентів – майбутніх учителів упроваджується у таких напрямках [174]:

- міждисциплінарність – наповнення змісту фахових дисциплін (наприклад, «Анатомія людини з основами спортивної морфології», «Інноваційні технології в освіті», «Методика навчання основ здоров'я») здоров'язбережувальними складовими;
- трансдисциплінарність – створення трансдисциплінарних проектів і навчальних програм спецкурсів («Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання»); електронні курси в Google Classroom; валеологічні курси, що викладаються білінгвально або іноземною мовою;
- універсальна причинно-системна методологія – використання універсальних моделей для пояснення матеріалу різних дисциплін (у тому

числі й того, що стосується збереження і зміцнення здоров'я) на основі єдиних закономірностей та взаємодій у природі, суспільстві, Всесвіті;

- використання інноваційних форм проведення занять: лекції із запланованими помилками, «перевернутий клас», навчання у русі, навчання *open air*, лекція «N запитань викладачеві», система BYOD (від англ. *bring your own devices* – навчання з використанням на занятті власних гаджетів студентів), тренінги-фасилітації, взаємонавчання студент – викладач, дистанційне навчання і колаборація через Zoom, Google Classroom, Mentimeter.com, соціальні мережі тощо;
- запровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій і методів навчання в освітній процес – так зване «занурення у здоров'язбережувальне освітнє середовище»: рухові паузи під час лекцій; профілактичні атачменти (від англ. *attachment* – прикріплення) – здоров'язбережувальні вправи, які демонструються під час вивчення відповідних тем навчальних курсів); асоціативне малювання; ситуаційне та тематичне моделювання тощо;
- терапевтичні здоров'язбережувальні технології: тілесна терапія, кольоротерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, ароматерапія, сенсорна терапія, релакс-терапія тощо;
- індивідуальне психовалеологічне консультування за запитом студентів.

Проаналізувати представлену технологію з точки зору відповідності до критеріїв інноваційності (новизни, оптимальності, ефективності, творчого застосування у масовій практиці) можна після впровадження й апробації її у реальному педагогічному процесі.

4.2. Форми і методи реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти

Досягнення мети компетентнісно-орієнтованого педагогічного процесу

формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на етапах бакалаврської та магістерської підготовки потребує ретельного добору системи форм, методів і засобів навчання, які б дозволили цілеспрямовано реалізовувати попередньо визначений зміст компетентності.

Серед проаналізованих нами дисертаційних [2; 20; 38; 40; 53; 56; 59; 94; 99; 102; 118; 140; 238; 323; 337; 341; 343; 373; 504] і монографічних [13; 41; 48; 55; 98; 148; 352; 391; 571] досліджень виявлено достатню кількість форм і методів, спрямованих на організацію здорового способу життя майбутніх учителів, формування у них здоров'язбережувальної професійної компетентності, культури здоров'я, збереження професійного здоров'я, профілактики професійного вигорання тощо. Більшість форм є традиційними (лекції, семінари, лабораторні практикуми, екскурсії), активними (групова робота, самостійна робота), інтерактивними (тренінг), індивідуальними (психолого-педагогічне консультування), що дозволяє не тільки опановувати зміст матеріалу, який пред'являється для вивчення, а ще й сформувати певний спектр життєвих навичок та ключових компетенцій. Деякі дослідники пропонують застосовувати окремі здоров'язбережувальні методи і загальнозміцнювальні практики та заходи з організації режиму праці та відпочинку, профілактики стресових станів тощо.

Втім, оновлення вимог до професійної підготовки вчителів посилює необхідність адаптації й удосконалення пропонуєних форм і методів, незважаючи на їх різноманітність. Основними тенденціями осучаснення форм і методів навчання можна вважати такі:

- ціннісно-перспективне визначення мети і результатів навчання;
- особистісна орієнтованість на освітні потреби конкретного студента;
- соціально-емоційно-етична спрямованість;
- професійно-практична орієнтованість – навчання, максимально наближене до умов професійної діяльності, що сприяє професійній соціалізації;

- фасилітаційність – організація прийняття ефективних рішень на основі групового погодження;
- дорадча функція викладача;
- використання досвіду студентів в освітньому процесі.

Зміст компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя має реалізуватися поетапно у процесі навчальної, виховної та позанавчальної роботи зі студентами протягом усього періоду бакалаврської та магістерської підготовки. Вивчення дисциплін, які забезпечують природничо-наукову підготовку та валеологічну освіту майбутніх учителів, дозволяє закласти основу для формування вище означеної компетентності. Наприклад, до таких дисциплін у навчальному плані факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка) належать: «Анатомія людини з основами спортивної морфології», «Фізіологія людини», «Основи медичних знань», «Основи здоров'я», «Психофізіологія», «Основи психовалеології», (перший (бакалаврський) рівень); «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Інноваційні технології в освіті», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» (другий (магістерський) рівень). Виховна робота, особливо робота куратора академічної групи, сприяє формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у разі її системності і цілеспрямованості на даний процес. Позанавчальна робота провадиться в межах науково-практичного гуртка «Здоров'я та успіх».

Методичною основою для добору форм і методів, а також розробки засобів навчання у процесі формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя є синтез семи її складових (психофізичної, емоційно-чуттєвої, ментально-когнітивної, соціально-свідомої, колективно-креативної, соціально-ієрархічної, світоглядної) [9], які відповідають семирівневій структурі індивідуального здоров'я (фізіологічного, психічного

(емоційного), ментального (інтелектуального), соціального, професійного, морального та духовного) [217] і реалізуються поетапно через дванадцять детермінант [216]. Це дозволяє послідовно і системно розподілити зміст навчального матеріалу в часі на усіх етапах професійної підготовки та інтегрувати наявні традиційні та інноваційні підходи в єдину освітню технологію.

Певні аналоги 7-крокових технологій навчання зустрічаються у роботах фахівців з вальдорфської педагогіки [554], але здебільшого вони носять лінійний характер, оминаючи внутрішньосистемні та надсистемні причинно-наслідкові зв'язки.

Під час вивчення кожної навчальної дисципліни, а також у позанавчальній діяльності студенти проходять усі сім рівнів, циклічно повторюваних. Кожна дисципліна, у свою чергу, сама є черговим рівнем (тобто підсистемою) даної системи. Це дозволяє зберегти наступність у вивченні дисциплін природничо-наукової підготовки, правильно встановити та реалізувати міждисциплінарні зв'язки, сформувавши відповідні компетентності на основі спланованих результатів навчання [219].

1. *На психофізіологічному рівні* у студентів формуються базові поняття, навички і загальнонавчальні компетентності.

2. *На емоційно-чуттєвому рівні* забезпечується емоційне наповнення змісту дисципліни, формування позитивних емоцій, радісних переживань, пов'язаних з матеріалом, який вивчається.

3. *На ментальному рівні* матеріал систематизується, зміст його обговорюється, уточнюється, планується самостійне опрацювання, встановлюються внутрішньо- та міждисциплінарні зв'язки, формуються складні вміння.

4. *На міжособистісному (соціально-свідомому) рівні* здійснюється рефлексія вивченого матеріалу, усвідомлення власних компетентностей у його застосуванні, розвиток впевненості у собі, професійний ріст, визнання навчальних і професійних досягнень.

5. *На колективно-креативному рівні* розвивається вміння працювати в команді, творчість в груповому та колективному опрацюванні матеріалу, формуються стійкі навички, у тому числі життєві.

6. *На міжколективному (соціально-ієрархічному) рівні* важливим є обмін досвідом між студентами і викладачами; формується здатність до багаторівневої співпраці, здійснюється корекція та оцінювання набутих компетентностей.

7. *На світоглядному рівні* здійснюється визначення цінності набутих компетентностей для вирішення завдань наступного навчального етапу (застосування в інших дисциплінах, у повсякденному житті, у професійній діяльності), осмислення сенсу власної діяльності, формуються культурні ідеали, вибудовуються перспективи подальшого особистісного та професійного розвитку [219].

Приклад. Під час опису компетентностей, якими повинен оволодіти студент, згідно з методичними рекомендаціями до розроблення освітніх програм [243], ураховується проходження кожного рівня. На прикладі дисципліни «Анатомія людини з основами спортивної морфології» перелік компетентностей виглядає таким чином:

- вільне володіння анатомічними термінами під час опису рухових дій, складання вправ, виконання спортивних команд;
- орієнтування у будові систем організму для отримання знань і компетенцій з інших дисциплін циклів природничо-наукової та професійно-практичної підготовки;
- урахування вікових і статевих особливостей розвитку організму людини під час занять руховою діяльністю та різними видами спорту;
- запобігання чинникам, які негативно впливають на ріст і розвиток організму;
- проведення найпростіших анатомічних досліджень доступними методами;
- організація тренувального процесу з урахуванням будови та

механізмів роботи систем організму при здійсненні рухів;

– здійснення здоров'язбережувальної діяльності відповідно до прогнозування можливих наслідків розвитку органів і систем під час оздоровчого, навчального і тренувального процесів.

Програмні результати навчання конкретизуються відповідно до означених компетентностей.

Форми навчання, які застосовуються під час викладання й опрацювання навчального матеріалу, є [219]:

- інтерактивна лекція – лекція із залученням широкого спектру інформації безпосередньо від слухачів (на основі їхнього життєвого та/або професійного досвіду). При цьому викладач має можливість поповнювати власні знання шляхом взаємонавчання і водночас створювати на лекції атмосферу діалогу чи полілогу;

- лекція «N запитань викладачеві» – використовується на основі базових теоретичних знань студента або після самостійного опрацювання студентом певного матеріалу. Кожен із N присутніх на занятті студентів може поставити викладачу запитання з теми, яке на даний момент для нього є найбільш актуальним або потребує додаткового пояснення. Викладач має дати відповідь на запитання упродовж однієї хвилини (час обов'язково фіксується одним із студентів). Така форма, з одного боку, залучає усіх студентів до обговорення теми і враховує їхні індивідуальні освітні потреби, а, з іншого – дозволяє студентам додатково здійснити самоконтроль отриманих знань;

- лекція із запланованими помилками – використовується для стимулювання мотивації до вивчення та критичного осмислення студентами навчального матеріалу. Викладач під час лекції навмисне припускається певної помилки, яку студенти повинні знайти й озвучити.

- семінар-модельовання – студентам пропонується представити вивчений матеріал у вигляді частини уроку або міні-презентації, залучаючи інших учасників до взаємодії та опрацювання теми;

- інтродукція в подію – студент отримує певну «роль», з точки зору героя якої має спостерігати за певною подією (ситуацією з життя, вчительської практики тощо). Потім він/вона мають дати пояснення побаченому відповідно до отриманої ролі. Застосовується для критичного різноформатного аналізу тієї чи іншої події, виявлення можливих наслідків подій для життя і здоров'я, розвитку навичок протидії маніпуляціям тощо;
- дистанційне (онлайн-) навчання – використовується для обміну інформацією, обговорення певних положень теми або проблемних ситуацій, розвитку медіаосвітніх навичок, віддаленого захисту навчальних звітів, дистанційної колаборації тощо;
- «перевернуте» навчання – опрацювання лекційного матеріалу вдома в онлайн-режимі та розбір й обговорення вивченого під час практичних занять з метою більш глибокого розуміння і набуття відповідних навичок;
- навчання *open air* – перенесення занять певної тематики на відкрите повітря зі здоров'язбережувальною метою та з метою створення нових умов для відпрацювання навчального матеріалу. Така форма навчання дозволяє розширити зону комфорту тих, хто навчається, підвищити їхню адаптивність до умов невизначеності, які можуть виникати у процесі професійної діяльності, розвинути креативність у пошуку життєвих прикладів або інтерактивних засобів навчання з певної теми;
- соціально-просвітницький тренінг – форма для опрацювання змістового валеологічного матеріалу, створення позитивної мотивації на здоровий спосіб життя і набуття життєвих навичок;
- тренінг-фасилітація – форма для розкриття творчого потенціалу учасників, їх взаємодії, взаємонавчання і навчання побудові колективної стратегії прийняття ефективних рішень. Інструменти фасилітації дають можливість усім студентам, незалежно від рівня підготовленості, залучатись до процесу прийняття рішень, робити свій внесок у спільну справу, тим самим збагачуючи власний досвід й отримуючи відповідну мотивацію для подальшого розвитку;

- терапевтичне заняття – використовується виключно з метою набуття студентами практичних навичок індивідуального здоров'язбереження, які вони зможуть використовувати у подальшій роботі. Під час таких занять студенти можуть апробувати на собі різні терапевтичні методики під наглядом викладача й обрати ті, які їм більше до вподоби, для побудови індивідуальної оздоровчої програми;

- соціальні проекти – форма для набуття практичних навичок групового розроблення та управління процесами створення матеріальних і духовних цінностей.

Застосовані **методи** можна поділити на декілька груп [219]:

1) *активні та інтерактивні методи*: мозковий штурм, імітація, рольова гра, проектування, створення інтерактивної інфографіки, сторітеллінг тощо;

2) *методи оздоровлення*: фізкультурні та динамічні паузи, дихальні вправи, самомасаж, профілактичні атакменти;

3) *методи експрес-діагностики*: аналіз «Карти здоров'я», складання плану індивідуального валеогенезу; самодіагностика стану здоров'я і захворювань;

4) *методи регуляції життєдіяльності*: аутогенне тренування, самонавіювання, фізична та психічна саморегуляція, мовна саморегуляція, візуалізація, емоційне «перезавантаження» або емоційна «пауза»;

5) *психотерапевтичні методи*: кольоротерапія, світлотерапія, музикотерапія, анімалотерапія, тілесна та танцювальна терапія, хобі-терапія, проєкційна десенсибілізація;

6) *методи соціально-емоційного й етичного навчання (СЕЕН-практики)*: використання Шкали емоційних тонів для управління емоціями, ситуаційне моделювання для розвитку емпатії, асоціативне малювання тощо.

Розроблені комплексні **засоби** для процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. Серед них [219]:

- навчальні спецкурси;

- навчально-методичні комплекси дисциплін;
- силабуси;
- диференційовані вправи;
- методичні розробки тренінгів, фасилітацій, занять науково-практичного гуртка, кураторських годин тощо;
- бриколаж – використання підручних, не призначених спеціально для навчання засобів з метою створення нових ідей, творчих продуктів тощо;
- система індивідуального психовалеологічного консультування.

Діагностика результативності застосовуваних форм, методів і засобів здійснюється на усіх етапах підготовки. Оцінюються показники сформованості складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя за усіма сімома рівнями. Для діагностики використовуються анкетування, тестування, проєктивні методики, аналіз індивідуальної та групової діяльності, аналіз «Карти здоров'я» та плану індивідуального валеогенезу, реєструються показники академічної успішності, динаміки зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання, показники біологічного та психологічного віку (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Методики діагностики показників сформованості
складових індивідуального здоров'язбереження вчителя
на етапі магістерської підготовки [204]**

Складові компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя	Діагностичні засоби, методики дослідження	Показники сформованості
Світоглядна	Проективна методика «Я у професії вчителя»	Спрямованість на професію вчителя
	Кольоротерапевтична проективна методика «мандала»	Пріоритети у визначенні матеріальних/духовних цінностей
	Комплексна оцінка культури здоров'я	Когнітивно-презентаційні, поведінкові, естетичні,

	вчителя.	цілеорієнтаційні показники
	План індивідуального валеогенезу.	Навички довгострокового планування діяльності з індивідуального здоров'язбереження
Соціально-ієрархічна	Кольоротерапевтична проєктивна методика «пейзаж душі»	Готовність до міжколективної взаємодії
	Методика визначення психологічного віку за п'ятирічними інтервалами (О. О. Кронік, Р. А. Ахмеров)	Психологічний вік (різниця психологічного та календарного віку) Психологічне старіння
	Методика діагностики зони професійного комфорту за «колом життя»	Показники зони професійного комфорту «сім'я», «навчання»
Колективно-креативна	Опитувальник «Професійне (емоційне) вигоряння» К. Маслач та С. Джексон (адаптація для педагогічної професії Н. Водоп'янової, О. Старченкової)	Рівень деперсоналізації/цинізму (особистісного віддалення)
	Методика діагностики зони професійного комфорту за «колом життя»	Показники зони професійного комфорту «спілкування», «хобі»
	Експертна оцінка	Індивідуальна/колективна творчість
Соціально-свідома	Опитувальник «Професійне (емоційне) вигоряння» К. Маслач та С. Джексон (адаптація для педагогічної професії Н. Водоп'янової, О. Старченкової)	Рівень професійної успішності (редукції професійних досягнень)
	Методика діагностики зони професійного комфорту за «колом життя»	Показник зони комфорту в цілому. Показник зони професійного комфорту «саморозвиток»
	Методика визначення психологічного віку за	Коефіцієнт реалізованості

	п'ятирічними інтервалами (О. О. Кронік, Р. А. Ахмеров)	
Ментально-когнітивна	Тестові завдання зі спеціальних дисциплін	Рівень обізнаності з питань індивідуального здоров'язбереження
	План індивідуального валеогенезу	Навички короткотермінового планування діяльності з індивідуального здоров'язбереження
Емоційно-чуттєва	Методика діагностики емоційного інтелекту (за Н. Холлом)	Рівень емоційного інтелекту
	Опитувальник «Професійне (емоційне) вигоряння» К. Маслач та С. Джексон (адаптація для педагогічної професії Н. Водоп'янової, О. Старченкової)	Рівень емоційного виснаження
Психофізична	Методика визначення біологічного віку (за В. П. Войтенком)	Біологічний вік (біологічне старіння) Стан фізичного здоров'я
	Комплексна оцінка рівня фізичного здоров'я (за Г. Л. Апанасенком)	Наявність/відсутність захворювань/фізичних вад
	Розрахунки Індексу суб'єктивного комфорту за «шкалою станів»	Індекс суб'єктивного комфорту

Деякі із представлених у таблиці 4.1 діагностичних методик можуть бути замінені альтернативними варіантами. Наприклад, визначення рівня професійного вигоряння можна здійснювати за методикою В. В. Бойка або методикою О. О. Рукавішнікова [537, с. 357–360.], хоча вони більш об'ємні порівняно з методикою К. Маслач та С. Джексон і потребують більше часу на виконання. З метою економії часу проєктивна методика «Я у професії вчителя» може бути заміненою тестом на схильність до педагогічної професії [420, с. 189–190]. Комплексна оцінка рівня фізичного здоров'я (за Г. Л. Апанасенком) та методика визначення біологічного віку (за

В. П. Войтенком) у даному випадку є взаємозамінними для визначення рівня фізичного здоров'я. Додатково можна використовувати розрахунок індексу міжсистемних взаємодій Хільдебрандта для відстеження динаміки стресостійкості під час експериментальної реалізації педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку [204].

4.3. Соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН-практики) у формуванні компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя

У науковій літературі, присвяченій питанням удосконалення освітнього процесу, з'являється усе більше доказів того, що надання молодим людям можливості засвоїти соціальні та емоційні навички може одночасно покращити їхні успіхи у навчанні та психічне здоров'я [586]. L. Borden звертає увагу на необхідність поєднання «навчання для серця і розуму», що дає розширену можливість вчителям переорієнтувати освітній процес із безпосереднього засвоєння учнями знань на власне самоусвідомлення ними цінності своєї діяльності на загальну суспільну користь [586, с. 218].

J. Cohen припускає, що соціально-емоційні навички, знання та настрої створюють основу для участі у демократії та поліпшенні якості життя. Автор наголошує на важливості науково обґрунтованих заходів соціально-емоційного й етичного навчання та виступає за партнерські дії між дослідниками і практиками для розробки справжніх методів оцінки. Він зазначає прогалину, яка існує між доказовими настановами щодо соціально-емоційного навчання, які усе частіше приймаються на державному рівні, і тим, що викладається і практикується у загальноосвітніх школах. Нарешті, він стверджує, що соціальна, емоційна, етична та академічна освіта є невід'ємним правом людини, на яке мають право усі, хто навчається, і що ігнорування цього означає соціальну несправедливість [592].

Водночас усі дослідники процесу соціально-емоційного та етичного

навчання першочерговою задачею вбачають якісну підготовку вчителя до здійснення такого навчання. Незважаючи на те, що програми професійного розвитку найчастіше зосереджені на основних педагогічних компетенціях, незліченна кількість факторів, що впливають на ефективність і самореалізацію викладачів, в основному пояснюється характеристиками емоційного навантаження [125; 199; 275; 592]. Це обумовлено необхідністю розвитку морально-етичних засад професійної діяльності вчителя як провідника освітніх змін; емоційного інтелекту як комплексу ментальних здібностей, що дозволяють розпізнавати емоції (свої та оточення) й управляти ними; здоров'язберезувальної компетентності як здатності до збереження усіх складових здоров'я учасників освітнього процесу тощо [125; 586; 592; 648; 652; 677; 687; 696].

Так, А. К. Vesely, D. H. Saklofske, A. D. Leschied стверджують, що основні фактори, які описують ефективність вчителя, можна віднести до компетенцій, що складаються з емоційного інтелекту [696, с. 71]. Водночас психологічне здоров'я вчителів, на думку цих авторів, є обов'язковим для «успіху» учнів, системи освіти та широкого суспільства, тому потрібна рівновага між набуттям вчителями академічних професійних навичок і «особистісних» навичок та характеристик, які є буфером для негативних наслідків впливу професії та сприяють формуванню стійкості, психологічного благополуччя та ефективності вчителя [696, с. 72–73]. У той же час варто погодитись із твердженням М. Newton про те, що «самореалізація не означає культивування свого «Я» з корисливою метою – вона дозволяє об'єднатися у житті з іншими. Це також є показником характеру і цілісності. Це є етичною поведінкою» [648, с. 191]. Подібна характеристика як ніколи має проявлятися у вчителя і культивуватися під час його професійної підготовки.

У змісті програм для вчителів та учнів, які тим чи іншим чином сприяють розвитку соціально-емоційних та етичних навичок, виділяють такі напрями, як: увага та самосвідомість, самопочуття, саморегуляція,

міжособистісна обізнаність, співчуття до іншого, навички відносин, цінування взаємозалежності, визнання спільності, суспільство та глобальне залучення, поліпшення взаємодії у шкільному співтоваристві [275; 586; 652; 687; 696]. Більшість із цих програм мають певні компоненти, спрямовані на підвищення особистого самопочуття вчителів і, як правило, зосереджені на саморегуляції; при цьому підвищення рівня емоційного інтелекту може сприяти стійкості в умовах підвищеного стресу, збільшити задоволеність роботою та краще зберігати психологічне та загальне благополуччя [696]. Втім розробники і дослідники ефективності таких програм переважно роблять висновки щодо необхідності їх запровадження для студентів – майбутніх учителів на етапі професійної підготовки та під час інтродукції у професію, тобто у перші 1–3 роки професійної діяльності.

З огляду на проведений теоретичний аналіз та усвідомлення тісного взаємозв'язку соціально-емоційного та етичного навчання з його впливом на здоров'я, перспективним, на думку автора, є пошук методик розвитку складових індивідуального здоров'я вчителя на основі системних кореляцій між його емоційним інтелектом та компетентністю індивідуального здоров'язбереження.

Розкриємо більш детально можливості практичної реалізації завдань розвитку соціально-емоційної та етичної компетентності через практику формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. У програмі запропонованого авторського курсу «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» для студентів, а також превентивної програми «Здоров'я вчителя» для учителів закладів загальної середньої освіти використовуються цілеспрямовано підібрані/розроблені вправи, які дозволяють вирішити поставлені завдання.

Наприклад:

Вправа «Відповідь» пропонується для того, щоб навчити учасників прислухатися до реакцій свого тіла на ті чи інші ситуації, події, діагностувати

і відстежувати реакції м'язів на дію стрес-чинників і вчасно їх усувати. Вихідне положення – сидячи, руки на колінах долонями вгору. Після двох-трьох глибоких вдихів-видихів учасники мають розслабитись і сконцентрувати увагу на відчуттях свого тіла (налаштування). Модератор через рівні проміжки часу (5-7 секунд) називає різні за змістом поняття, які можуть викликати різні емоції. Учасники повинні відстежити, де в тілі спостерігається відповідь і як вона проявляється (напруження або розслаблення м'язів, зміна температури, біль тощо), а також які емоції при цьому виникають. Зміст пропонує поняття має обов'язково охоплювати чотири групи: відносно позитивні (кохання, дім, сонце, мир, мама, батьківщина, діти, здоров'я тощо), відносно негативні (війна, хвороба, телевізор тощо), відносно нейтральні (весна, вода, земля, дощ, квіти, дерево тощо), професійно спрямовані (школа, директор, учні, педрада, відпустка, уроки, комп'ютер тощо). Важливо пред'являти респондентам ці поняття у довільному порядку, щоб уникнути ефекту підсилювання одного і того ж відчуття і дати можливість учасникам проаналізувати власні тілесні реакції. Після проведення вправи обов'язково здійснюється обговорення і рефлексія набутого досвіду.

Групові гра «Вгадай емоцію», в якій учасники гри по черзі обирають по одній картці з назвами емоцій і без слів демонструють емоцію, вказану на картці. Решта учасників мають її вгадати. Після проведення декількох циклів гри (щоб кожен з учасників продемонстрував принаймні 3-4 емоційних стани) здійснюється рефлексія отриманого досвіду.

Важливі висновки, які повинні зробити учасники в ході обговорення вправи:

- одна й та сама емоція у різних людей може проявлятися по-різному;
- що для мене легше – показувати емоцію (тобто входити у потрібний емоційний стан) чи розпізнавати емоції інших (тобто проявляти емпатію);
- які емоції мені легше проявляти – позитивні, нейтральні чи негативні;

- яких навичок у керуванні емоціями мені потрібно набути для ефективного порозуміння з іншими.

Користування шкалою емоційних тонів Р. Хаббарда [614] як інструментом для управління емоціями інших людей і своїми власними. Її можна також розглядати як вимір світосприйняття і показник життєздатності людини [158].

Шкала емоційних тонів умовно розподіляє емоції людини на 5 світів:

- *Світ страшний* – там зосереджені найнижчі емоції, які історично формувалися у процесі виживання людини – наприклад, апатія, самоприпинення, горе, страх, тривожність тощо.

- *Світ ворожий* – складається здебільшого із руйнівних емоцій, таких, як прихована і відкрита ворожість, висловлене і невисловлене обурення, відсутність співчуття, біль тощо.

- *Світ звичайний* – містить більш нейтральні, але все ж таки недостатньо продуктивні емоції, такі, як антагонізм, монотонність, нудьга і незацікавленість.

- *Світ хороший* – представлений продуктивними емоціями, такими, як задоволеність, помірна цікавість, консерватизм, інтерес.

- *Світ прекрасний* – найвищі емоції – веселість, ентузіазм [196].

Розрізняють хронічний і ситуаційний емоційний тони.

Хронічний емоційний тон – це той тон, у якому людина перебуває більшу частину часу. Чим вищий хронічний емоційний тон людини, тим продуктивніше вона працює, тим ефективніше здатна налагоджувати комунікацію і співпрацювати з іншими, тим менше хворіє. Людина, що живе у світі прекрасному, не хворіє абсолютно; у світі хорошому – хворіє дуже рідко (один раз на три – п'ять, і навіть десять років); у світі звичайному – зазвичай до трьох разів на рік (медики це вважають нормою); у світі ворожому – хворіє часто і гостро (можуть розвиватись запальні процеси, інфекційні захворювання, виникати травми тощо); у світі страшному – часто, хронічно і подовгу, з ускладненнями і рецидивами [196].

У ситуаційний емоційний тон людина потрапляє тимчасово, в залежності від зовнішніх обставин. Він може коливатись вверх-вниз по шкалі. Як раз на визначенні і регуляції ситуаційного емоційного тону базується навчання управляти емоціями – своїми та чужими [158; 196; 614].

Спочатку викладач/тренер знайомить учасників зі шкалою емоційних тонів, пояснюючи принцип «підняття» чи «опускання» емоційного тону людини для досягнення порозуміння. Аналізуючи пропоновані викладачем/тренером або самими учасниками професійні ситуації зі шкільного життя, респонденти повинні відповісти на запитання:

- В яких емоційних тонах перебували герої на початку події?
- Як змінювались їхні емоційні тони?
- Хто із героїв ситуації керував емоційними тонами інших, а хто підкорявся цьому керуванню?
- Хто із героїв найбільш ризикує втратити здоров'я у такій ситуації? Як можна це відвернути?

Далі учасникам пропонується знайти власний вихід із розглянутих ситуацій згідно зі шкалою емоційних тонів, навчаються використовувати її для управління емоціями (правильно розпізнавати ситуаційний емоційний тон співрозмовника, вести конструктивний діалог, піднімаючи його на 1-2 сходинки вище за шкалою), вибудовуючи таким чином шлях до порозуміння і безконфліктної взаємодії. Наостанок студенти отримують інструменти для саморегуляції – секрети входження у потрібний емоційний тон за допомогою тілесних СЕЕН-практик [196; 200]. Для закріплення учасникам пропонується представити результати роботи у вигляді інсценування із подальшим обговоренням.

Висновки, які мають зробити учасники після відпрацювання ситуаційних задач з використанням шкали емоційних тонів:

- Найкраща продуктивність людини як фахівця проявляється, якщо її хронічний емоційний тон розташований у «світі прекрасному» або «світі хорошему». Тут цінність особистості для суспільства, як видима, так і дійсна,

досить висока. При цьому у індивіда спостерігається мінімум захворювань – людина практично не хворіє.

- Для ефективного спілкування потрібно навчитися, по-перше, розпізнавати хронічний і ситуативний емоційний тон співрозмовника; і, по-друге, входити у певний емоційний тон, який розташований на 1–2 позиції вище емоційного тону співрозмовника, «піднімаючи» його за шкалою вгору. У такому випадку можна продуктивно вирішувати напружені і навіть конфліктні ситуації.

Вправи для зняття емоційного напруження (виконуються групою або індивідуально). Після виконання кожної вправи здійснюється рефлексія набутого досвіду та обговорення відчуттів, які були у учасників.

Вправа «Приборкання богарта».

Інструкція. Згадайте урок професора Люпіна із книги (фільму) «Гаррі Поттер і в'язень Азкабану»: «...Найкраща зброя проти богарта – це сміх! Треба примусити його набути вигляду того, що викликає сміх...».

Учасникам пропонується уявити найнеприємнішу професійну ситуацію, яка викликає сильні негативні емоції (обурення, страх, гнів, роздратування, тощо) і у якій необхідно терміново опанувати себе (бажано, щоб учасники самі запропонували такі ситуації, хоча можна дати їм тренерські приклади). Далі потрібно знайти можливість представити уявну ситуацію смішною або використати якийсь жарт як засіб реагування на провокацію.

Представлені приклади, звичайно, не є вичерпними засобами СЕЕН-практик, які використовуються у нашій роботі. Натомість під час виконання подібних вправ учасники [196]:

- здійснюють рефлексію власного емоційного досвіду і розуміють причини коливань у стані власного здоров'я;
- отримують дієвий інструмент для управління своїми і чужими емоціями у різних професійних ситуаціях;
- навчаються саморегуляції у системі «тіло – емоції – стосунки»;

- удосконалюють навички розпізнавання емоцій інших людей – найважливішої складової емоційного інтелекту;
- можуть налагодити корпоративну етичну взаємодію з колегами, учнями, їх батьками в освітньому процесі.

Таким чином реалізується одночасне формування як складових індивідуального здоров'я [199] (у наведених прикладах це – психічне (емоційне), соціальне, професійне, моральне), і складових компетентності індивідуального здоров'язбереження, які їм відповідають (емоційно-чуттєва, соціально-свідома, колективно-креативна, соціально-ієрархічна), так і водночас професійних компетентностей, визначених освітніми стандартами [25; 465; 471; 669; 684]: емоційно-етичної, рефлексивної, психологічної, компетентності педагогічного партнерства тощо. Різноманітність пропонованих вправ дозволяє учасникам апробувати їх під час заняття та обрати для себе індивідуально ті, які найбільш ефективно вплинули на самопочуття та емоційний стан.

Висновки до розділу 4

1. Проведене теоретичне дослідження дало можливість узагальнити результати попередніх розвідок, описати і схематично представити педагогічну технологію формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі їх професійної підготовки та саморозвитку. Дану технологію можна вважати комбінаторним нововведенням, яке конструктивно поєднує деякі елементи раніше відомих методик і нові складові, що до цього у подібному варіанті не використовувалось. Інтеграційний ефект технології забезпечується шляхом поєднання професійного, здоров'язбережувального і світоглядного спрямування її мети, змісту, методів, форм, засобів, планованих результатів і процедури проектування педагогічного процесу.

Описана технологія дозволяє уникнути декларативності (а значить, і неефективності) у формуванні мотивації на здоровий спосіб життя у

студентів і вчителів-практиків й адресно спрямувати валеологічний вплив на кожну конкретну людину та дійсно забезпечити підвищення відповідальності особистості її індивідуальне здоров'я.

2. У результаті практичного пошуку здійснено обґрунтування форм і методів навчання, які дозволяють реалізувати зміст компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на етапі бакалаврської та магістерської підготовки, а також під час післядипломної і неформальної освіти вчителів-практиків. Означена компетентність є системним і надсистемним утворенням, тому кожен елемент її структури відображено як у змісті навчальних програм, так і в методичних підходах до форм, методів і засобів навчання. Подальші етапи дослідження потрібно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності розробленої технології та визначених організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню даної компетентності.

3. На основі практичного пошуку і враховуючи актуальність формування емоційного інтелекту майбутніх учителів та учителів-практиків, запропоновано методи і засоби соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН-практики), які можна використовувати для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя й одночасного розвитку м'яких навичок та складових емоційного інтелекту – емпатії, здатності до розпізнавання власних емоцій інших, керування власними емоціями, порозуміння у спілкуванні, ведення конструктивного діалогу, безконфліктної взаємодії тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковано у таких працях: [174; 181; 182; 193; 196; 200; 201; 202; 203; 204; 205; 214; 219; 226; 252; 707].

РОЗДІЛ 5

ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОВЕДЕННЯ Й АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

5.1. Експериментальна перевірка ефективності педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти

Процес впровадження розробленої педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти та визначених логікою наукового пошуку організаційно-педагогічних умов у практичну діяльність закладів вищої, післядипломної педагогічної, загальної середньої та неформальної освіти здійснювався поетапно й охоплював доволі великі часові проміжки, внаслідок чого деякі його етапи можна назвати лонгітюдним дослідженням (від англ. *longitude* – довгота), оскільки вивчення динаміки змін показників в одних і тих самих групах залучених респондентів проводилося у послідовних тривалих часових інтервалах з урахуванням особливостей їхнього розвитку.

Саме з цієї причини деякі етапи дослідно-експериментальної роботи відбувалися одночасно за участі різних груп респондентів (студентів, вчителів-практиків) і передбачали відстеження комплексу показників, яке було заплановано відповідно до мети і завдань дослідження.

Загалом на формувальному етапі експериментального дослідження у процесі впровадження розробленої педагогічної технології представниками дослідних груп стали 615 осіб, із них – 508 студентів та 107 учителів.

У процесі обговорення і представлення результатів експерименту у формі методичних рекомендацій було задіяно понад 4500 осіб.

Етапність організації експерименту, завдання кожного з етапів, засоби впливу на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів, досліджуваний контингент учасників і відстежувані показники представлені у таблиці 5.1.

Структура організації формувального експерименту

Період	Зміст експериментального впровадження	Респонденти	Засоби впливу на формування КІЗдЗб	Показники
2005–2010	Робота куратора з адаптації студентів до умов навчання і формування КІЗдЗб	Студенти 1–5 курсів (ОКР «спеціаліст»)	Валеопедагогічний супровід	Зона комфорту, академічна успішність
2010–2015	Робота куратора з адаптації студентів до умов навчання і формування КІЗдЗб	ЕГ – 61 особа КГ – 232 особи	Здоров'язбережувальні технології, валеопедагогічний супровід	
2014–2018	Робота куратора з адаптації студентів до умов навчання і формування КІЗдЗб, валеологізація базових курсів	118 студентів першого (бакалаврського) рівня підготовки: ЕГ, КГ 1 – спеціальність 014.11; КГ 2 – спеціальність 017	Здоров'язбережувальні технології, валеопедагогічний супровід, міждисциплінарні зв'язки	ПВ, БВ, ПсВ, зона комфорту, академічна успішність
2014–2018	Валеопедагогічний супровід студентів у клінічних випадках	2 студенти	Індивідуальне психовалеологічне консультування, методика проекційної десенсибілізації	зона комфорту, ІСК, динаміка перебігу хронічного захворювання, аналіз проєктивних методик
2015–2018	Трансдисциплінарні курси «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Технології індивідуального здоров'я-збереження і профілактика професійного вигорання вчителя»	97 студентів другого (магістерського) рівня підготовки	Зміст дисциплін, індивідуальне психовалеологічне консультування, планування індивідуального валеогенезу	Зона комфорту, ПВ, ЕІ, БВ, ПсВ, індивідуальний валеогенез, особливості проєктивних методик, сформованість складових КІЗдЗб
2016–2018	Превентивна програма «Здоров'я вчителя»	Учителі ЗЗСО, 107 осіб	Зміст тренінгових занять-фасилітацій, індивідуальне психовалеологічне консультування	Зона комфорту, ПВ, БВ, ПсВ, анкетування
2018–2020	Громадське обговорення результатів. Підготовка та внесення пропозицій до Професійного стандарту [466]	Директори ЗЗСО – 36 осіб; вчителі ЗЗСО – понад 3500 осіб; представники закладів ППО – 32 особи; науковці – понад 500 осіб		

5.1.1. Динаміка показників компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки

Робота куратора з адаптації студентів до умов навчання і формування компетентності індивідуального здоров'язбереження. Даний етап дослідження проводився упродовж двох п'ятирічних термінів професійної підготовки студентів з 2005 по 2010 та з 2010 по 2015 роки. Його основною метою було обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності позааудиторної роботи куратора академічної групи для забезпечення формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів.

В експерименті були задіяні 293 студенти, з них 61 особа складала 2 експериментальні групи, 232 особи – 8 контрольних груп. Усі студенти перебували на одному освітньому рівні (з 1-го по 5-й рік). Спостереження здійснювались на кожному році навчання чотири рази на рік. Із дослідних груп були виключені студенти, які вибули з університету з тих чи інших причин на різних етапах навчання. Це дозволило відслідковувати усі досліджувані параметри на усіх етапах дослідження, тобто протягом усього терміну професійної підготовки майбутніх учителів.

Показники динаміки зони професійного комфорту та самооцінки стану здоров'я студентів реєструвались на початку 1 року навчання, під час екзаменаційних сесій двічі на рік та у міжсесійний період. Показники успішності навчання перевірялись за реєстраційним журналом успішності студентів факультету.

Експериментальні і контрольні групи навчались за однаковими навчальними планами. В експериментальних групах 2005–2010 навчальних років автором як куратором академічної групи здійснювався валеопедагогічний супровід студентів: проводились тренінги, які сприяли адаптації студентів до умов навчання в університеті, розвитку навичок самостійної роботи, формуванню загальнонавчальних компетенцій,

вторинній профорієнтації майбутніх учителів, профілактиці передчасного професійного вигорання тощо. Для окремих студентів у разі їх звернення проводилось психовалеологічне консультування, яке стосувалось їх адаптації до умов освітнього середовища, майбутньої професійної діяльності і професійного розвитку, а також для вирішення внутрішніх особистісних конфліктів, з метою збереження усіх складових індивідуального здоров'я. Психовалеологічне консультування також здійснювалось із застосуванням авторської методики проекційної десенсибілізації, яка описана у розділі 3. В експериментальних групах 2010–2015 років навчання під час навчальних занять і у позанавчальній роботі застосовувались здоров'язбережувальні технології, описані у методичних рекомендаціях [235]. Ці технології були спрямовані на підвищення рухової активності упродовж лекційних занять, виконання вправ для профілактики порушень постави, розвитку дихальної та серцево-судинної системи, усунення втоми, зменшення напруження очей тощо. У позанавчальний час куратором також здійснювався валеопедагогічний супровід студентів. Таким чином, у студентів в експериментальних групах формувались окремі складові компетентності індивідуального здоров'язбереження.

У контрольних групах кураторська робота проводилась за типовим планом виховної роботи. Здоров'язбережувальні технології під час навчальних занять не застосовувалися.

У період адаптації студентів першого курсу до умов навчання відстежувалися показники зони професійного комфорту за відсотковою динамікою їх змін. Абсолютні значення площі зони комфорту респондентів на цьому етапі не бралися до уваги.

Початок навчання в університеті (перші два місяці) супроводжувався розширенням зони комфорту як в експериментальних (на 8,19 ум. од.²; 5,40 %), так і у контрольних (на 23,03 ум. од.²; 19,63 %) групах за рахунок збільшення вагомості процесу навчання, розширення кола спілкування і зв'язку з сім'єю. Втім вже у цей період відсоток розширення даного

показника у контрольних групах можна вважати завеликим, оскільки він може демонструвати потрапляння у так звану «зону паніки» [589; 651]. Як свідчать R. Palethorpe & J. P. Wilson, спираючись на закон Єркаса-Додсона (Yerkes-Dodson law), орієнтовною нормою коливання зони комфорту є діапазон у 5-10 % (при вирішенні простих задач – до 20 %), при збільшенні цього показника спостерігається «виснажлива тривожність» [651], що призводить до погіршення мотивації і зниження показників якості навчання.

У періоди екзаменаційних сесій спостерігалось закономірне звуження зони комфорту в обох групах, переважно за рахунок зменшення кількості часу, витраченого на відпочинок, хобі та сім'ю (рис. 5.1).

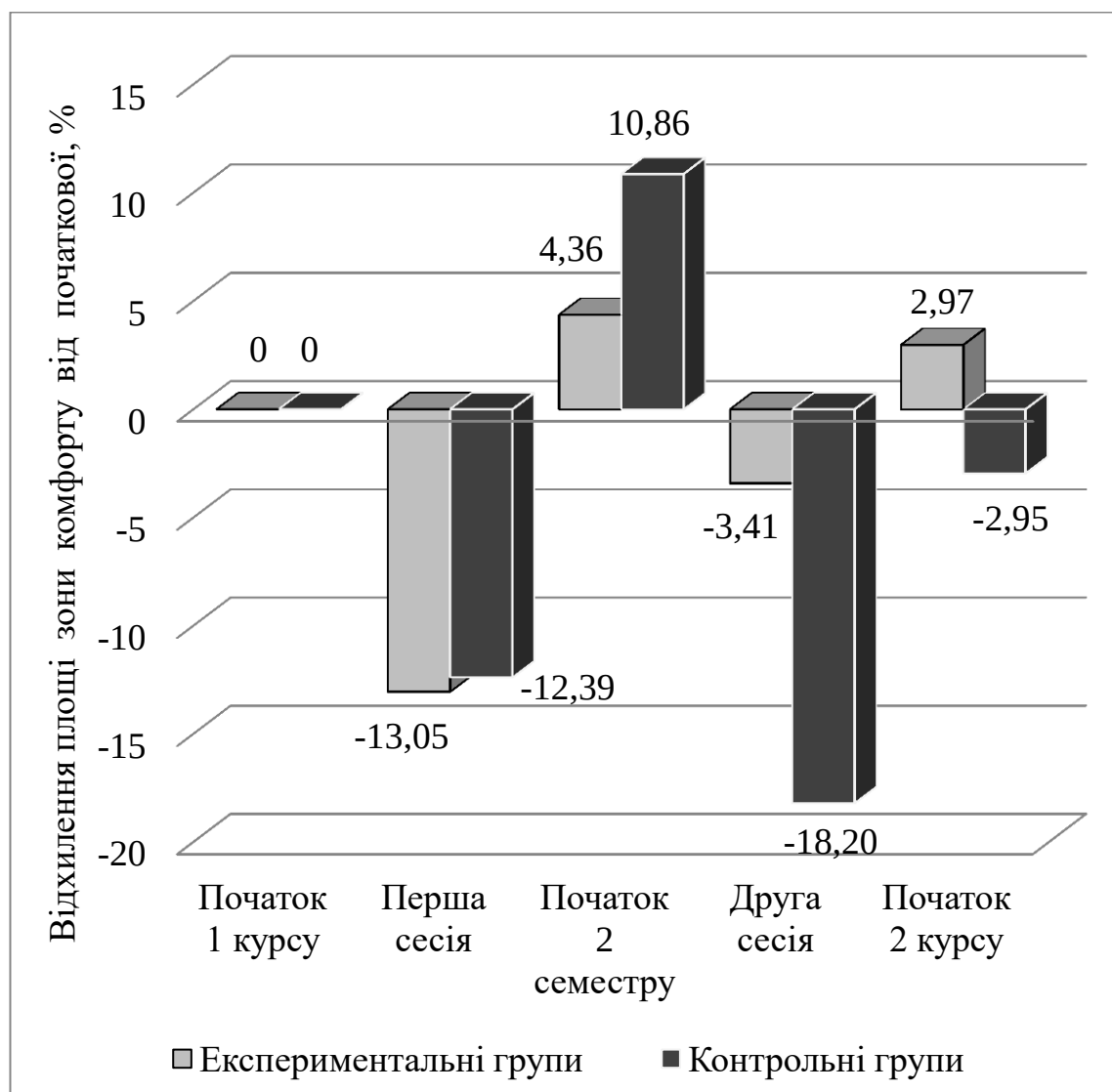


Рис. 5.1. Динаміка показників зони комфорту майбутніх учителів упродовж першого року навчання

Однак, в експериментальних групах спостерігалось повернення показників зони комфорту до попередніх у міжсесійні періоди. У контрольних групах показники зони комфорту повернулися до попередніх тільки після першої сесії, і потім були менше, ніж на початку навчання. При цьому у контрольних групах спостерігалися суттєві коливання (у межах 22–30 %) показників від надмірного звуження до надмірного розширення, тоді як в експериментальних групах діапазон коливань становив 7–17 %. У подальших спостереженнях протягом 5-тирічного терміну навчання така тенденція зберігалась.

Середній показник самооцінки стану здоров'я протягом усього періоду дослідження в експериментальних групах склав $7,65 \pm 0,60$ ум. од., в контрольних – $7,25 \pm 0,29$ ум. од. Середні показники зони комфорту в експериментальних та контрольних групах (з урахуванням динаміки) становлять відповідно $175,26 \pm 16,05$ та $133,11 \pm 17,38$ ум. од.² (рис. 5.2).

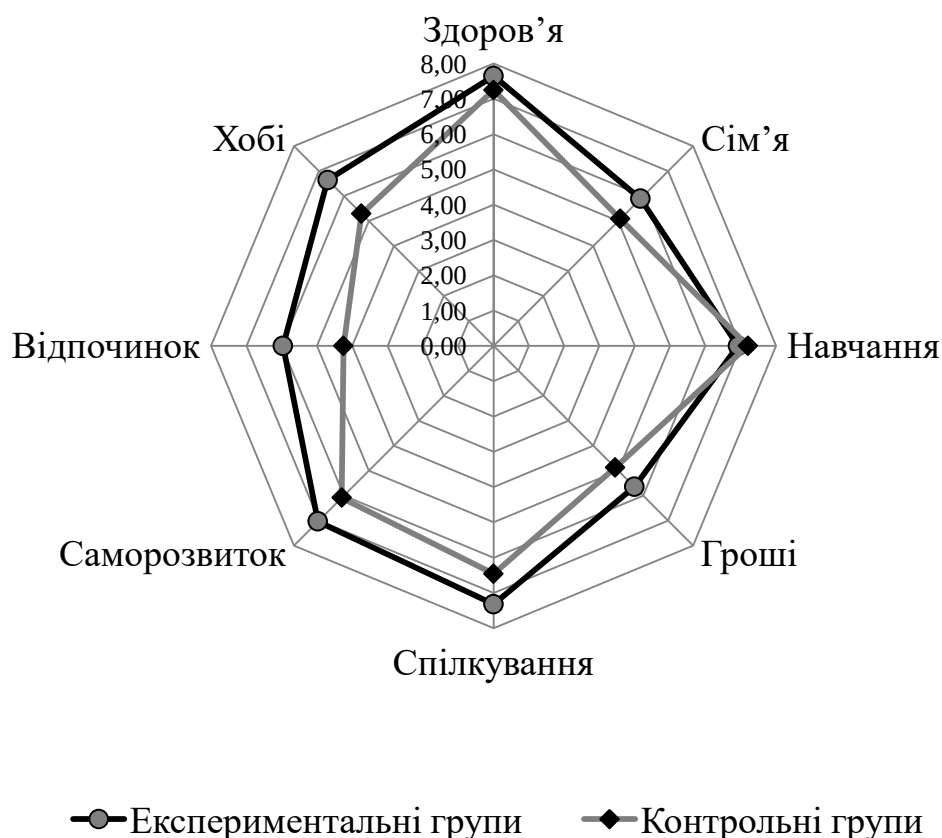


Рис. 5.2. Середні показники зони комфорту майбутніх учителів [706]

Як видно з рис. 5.2, студенти експериментальних груп мають більш високі показники з усіх параметрів, які визначають зону комфорту, окрім навчання. Це свідчить про те, що студенти контрольних груп вимушені приділяти навчанню більше уваги і часу за рахунок жертвування іншими параметрами (особливо відпочинком, хобі і саморозвитком).

Водночас середні показники успішності становлять для студентів експериментальних груп $4,05 \pm 0,48$ балів, натомість як для контрольних груп $3,67 \pm 0,65$ балів. У перерахунку в бали ECTS це складає $81 \pm 9,6$ балів та $73,4 \pm 13$ балів відповідно. Отримані дані свідчать, що здійснений педагогічний вплив дозволяє студентам оптимізувати свій професійний розвиток без втрати можливостей повноцінної реалізації в усіх сферах життя, а також зберігати своє здоров'я, що вказує на позитивну адаптацію до умов освітнього середовища. На рис. 5.3 і рис. 5.4 представлені порівняльні дані успішності студентів експериментальних і контрольних груп.

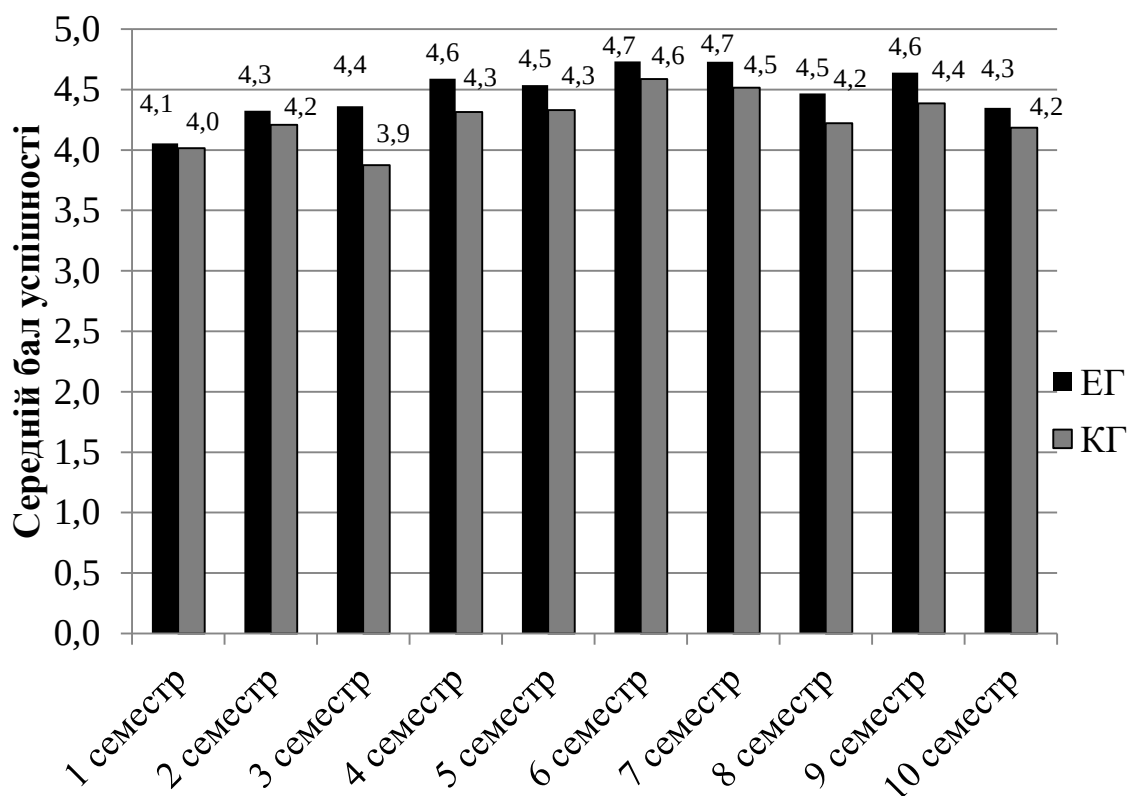


Рис. 5.3. Порівняльні дані успішності студентів 2005–2010 років підготовки (5-річний термін навчання, освітньо-кваліфікаційний рівень* «спеціаліст»).

Примітка: *до затвердження рівнів вищої освіти Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [239].

Для порівняння достовірності відмінностей отриманих даних успішності студентів контрольних та експериментальних груп (рис. 5.3., рис. 5.4.), було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз (табл. 5.2, табл. 5.3).

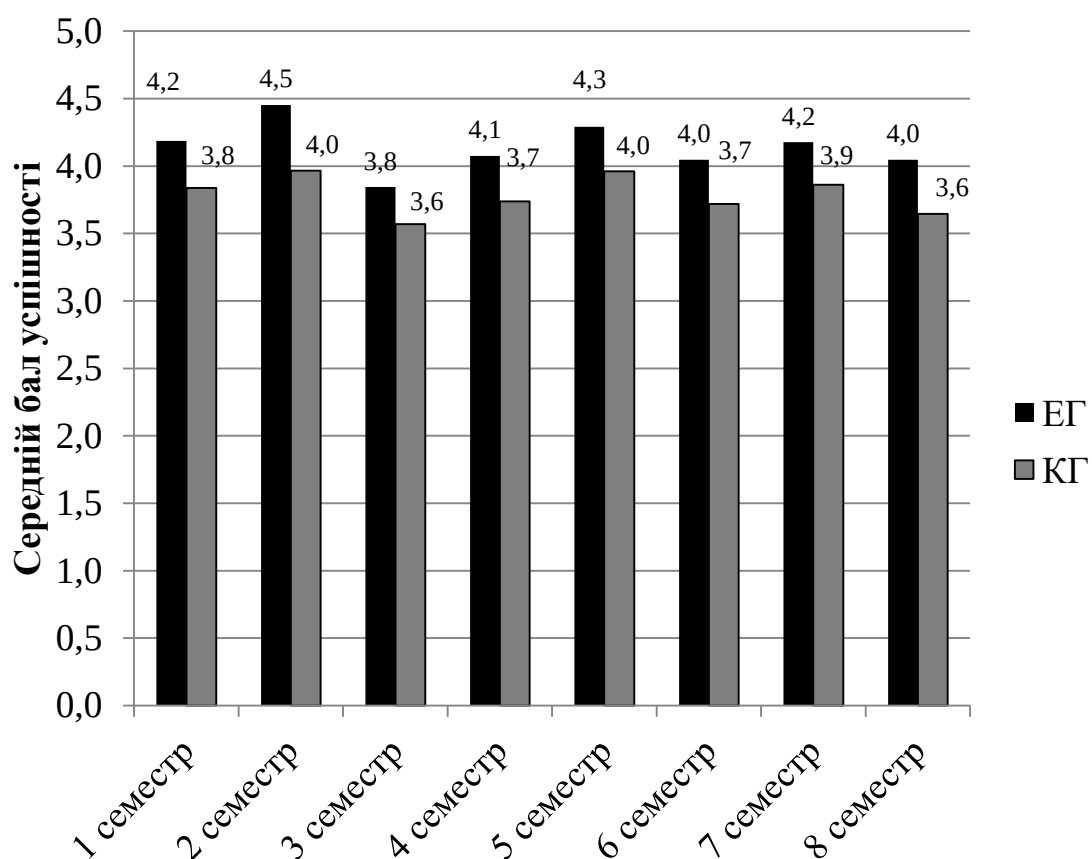


Рис. 5.4. Порівняльні дані успішності студентів 2010–2015 років підготовки (4-річний термін навчання, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти)

Було сформульовано такі статистичні гіпотези. Гіпотеза H_0 : середні значення показників успішності студентів експериментальної і контрольної груп ($\bar{x}$) рівні, тобто істотно не відрізняються. Гіпотеза H_1 : середні значення $\bar{x}$ істотно відрізняються, оскільки здійснюваний на них вплив є суттєвим.

Отримані розрахункові дані представлено у таблиці 5.2.

**Розрахункові дані однофакторного дисперсійного аналізу для показників
успішності студентів 2005–2010 років підготовки**

$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	$\bar{x}$	$S_{\text{заг.}}$	$S_{\text{факт.}}$	$S_{\text{зал.}}$	$S^2_{\text{факт.}}$	$S^2_{\text{зал.}}$
4,47	4,26	4,37	0,97	0,22	0,75	0,22	0,0414

Примітка:

$\bar{x}_1$ – групова середня показників успішності експериментальної групи;

$\bar{x}_2$ – групова середня показників успішності контрольної групи;

$\bar{x}$ – загальна середня;

$S_{\text{заг.}}$ – загальна сума квадратів відхилень;

$S_{\text{факт.}}$ – сума квадратів відхилень групових середніх від загальної середньої, (міжгрупова сума квадратів відхилень, ефект фактора);

$S_{\text{зал.}}$ – сума квадратів відхилень спостережень від групових середніх, (внутрішньогрупова сума квадратів відхилень, залишковий ефект або ефект помилок);

$S^2_{\text{факт.}}$ – факторна дисперсія;

$S^2_{\text{зал.}}$ – залишкова дисперсія.

$$\text{Знаходимо } F_{\text{спост}} = \frac{0,22}{0,0414} = 5,31.$$

Для рівня значущості $\alpha=0,05$, кількості ступенів свободи 1 та 18 за таблицею розподілу Фішера $F_{\text{кр.}}=4,41$. Оскільки $F_{\text{спост.}} > F_{\text{кр.}}$, то гіпотеза H_0 про рівність двох середніх відхиляється, приймається гіпотеза H_1 . Це свідчить про достовірність впливу вжитих заходів на успішність студентів експериментальної групи 2005–2010 років навчання.

Для визначення достовірності відмінностей між успішністю студентів експериментальних та контрольних груп 2010–2015 років навчання розрахункові дані представлені у таблиці 5.3.

Гіпотеза H_0 : середні значення показників успішності студентів експериментальної і контрольної груп ($\bar{x}$) рівні, тобто істотно не відрізняються.

Гіпотеза H_1 : середні значення $\bar{x}$ істотно відрізняються, оскільки здійснюваний на них вплив є суттєвим.

Таблиця 5.3.

Розрахункові дані однофакторного дисперсійного аналізу для показників успішності студентів 2010–2015 років підготовки

$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	$\bar{x}$	$S_{\text{заг.}}$	$S_{\text{факт.}}$	$S_{\text{зал.}}$	$S^2_{\text{факт.}}$	$S^2_{\text{зал.}}$
4,138	3,788	3,96	1	0,49	0,51	0,49	0,0363

Примітка:

$\bar{x}_1$ – групова середня показників успішності експериментальної групи;

$\bar{x}_2$ – групова середня показників успішності контрольної групи;

$\bar{x}$ – загальна середня;

$S_{\text{заг.}}$ – загальна сума квадратів відхилень;

$S_{\text{факт.}}$ – сума квадратів відхилень групових середніх від загальної середньої, (міжгрупова сума квадратів відхилень, ефект фактора);

$S_{\text{зал.}}$ – сума квадратів відхилень спостережень від групових середніх, (внутрішньогрупова сума квадратів відхилень, залишковий ефект або ефект помилок);

$S^2_{\text{факт.}}$ – факторна дисперсія;

$S^2_{\text{зал.}}$ – залишкова дисперсія.

$$\text{Знаходимо } F_{\text{спост}} = \frac{0,49}{0,0363} = 13,5.$$

Для рівня значущості $\alpha=0,05$, кількості ступенів свободи 1 та 14 за таблицею розподілу Фішера $F_{\text{кр.}}=4,6$. Оскільки $F_{\text{спост.}} > F_{\text{кр.}}$, то гіпотеза H_0 про рівність двох середніх відхиляється, приймається гіпотеза H_1 про істотність впливу досліджуваного фактора на результати експеримента. Це підтверджує достовірність того, що вжиті заходи дійсно вплинули на успішність студентів експериментальної групи 2010–2015 років навчання.

Між станом здоров'я студентів та їх зоною комфорту в експериментальних групах відмічено значущий зв'язок ($r = 0,851$). У контрольних групах взаємозв'язок цих показників слабкий $r = 0,438$

(експериментальні показники достовірні на рівні значущості $p = 0,05$). Таким чином, в експериментальних групах при здійсненні здоров'язбережувального педагогічного впливу для набуття студентами компетентності індивідуального здоров'язбереження відбувається покращення стану їх здоров'я, і водночас розширюється зона професійного комфорту. У контрольних групах така динаміка виражена слабо [706].

Значуща позитивна кореляція спостерігається між станом здоров'я студентів експериментальних груп та їх успішністю $r = 0,896$, у той час як в контрольних групах проявляється слабка від'ємна залежність: $r = -0,319$ (показники достовірні на рівні значущості $p = 0,05$). Це свідчить про те, що успішне навчання студентів експериментальних груп істотно не знижує їх стану здоров'я, тобто спостерігається очікуваний здоров'язбережувальний ефект. У контрольних групах внаслідок відсутності здоров'язбережувального впливу необхідність успішного навчання досягається за рахунок погіршення здоров'я.

Кореляція між зоною комфорту студентів та їх успішністю в експериментальних групах становить $r = 0,620$, у контрольних групах – $r = 0,393$ (показники достовірні на рівні значущості $p = 0,05$). Це свідчить про те, що на показники успішності окрім розширення зони комфорту впливають також інші чинники. Ними можуть бути інтелектуальні здібності студентів, особливості їх нервової системи, мотивація до вивчення навчальних дисциплін, зовнішні фактори, сімейні обставини тощо [706].

У цілому у студентів експериментальних груп спостерігалась полегшена адаптація до педагогічної діяльності під час педагогічної практики та інтродукція у перший рік професійної діяльності. 81,3 % із них продовжили навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти, тоді як зі студентів контрольних груп – лише 33,7 %.

Таким чином, на даному етапі експериментального дослідження з'ясовано, що при здійсненні здоров'язбережувального педагогічного впливу і набутті студентами компетентності індивідуального здоров'язбереження

відбувається покращення стану їх здоров'я, і водночас розширюється зона професійного комфорту. У досліджуваного контингенту спостерігається зростання якості навчання, полегшена адаптація до педагогічної діяльності під час педагогічної практики та інтродукції у перший рік професійної діяльності. Розширення зони професійного комфорту на етапі адаптації до навчання може розглядатись як основа для забезпечення якісної освіти, а також як передумова для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя [706].

Звичайно, потребують окремої уваги деякі студенти, які від самого початку мають дуже звужену зону комфорту. Таке явище спостерігається у разі наявності хронічних захворювань у стадії загострення, а також вроджених або набутих дефектів, які є особистісно значущими для студента. Наприклад, показники зони комфорту студента Т., який має дуже високий рівень заїкання (вади мовлення), становлять відповідно: до університету $S_1=28,16 \text{ ум.од.}^2$ (9,95 % від максимальної, дуже звужена), на початку I курсу $S_2=29,55 \text{ ум.од.}^2$ (10,43 % від максимальної, дуже звужена) порівняно з середніми значеннями групи до університету $S_1=151,76 \pm 0,92 \text{ ум.од.}^2$ (53,59 % від максимальної, достатня), на початку I курсу $S_2=159,95 \pm 0,96 \text{ ум.од.}^2$ (56,49 % від максимальної, достатня)).

Адаптація студентів до умов навчання, валеологізація базових курсів. Метою наступного етапу впровадження педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти стало вивчення особливостей зміни показників індивідуального здоров'я майбутніх учителів на етапі бакалаврської підготовки під впливом запропонованих організаційно-педагогічних умов.

Для досягнення мети цього етапу формувального експерименту було поставлено такі завдання:

1. Прослідкувати динаміку змін показників індивідуального здоров'я студентів педагогічних і непедагогічних спеціальностей факультету

фізичного виховання на етапі бакалаврської підготовки.

2. Визначити особливості впливу запропонованих змісту, організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій на показники індивідуального здоров'я студентів-бакалаврів.

3. Проаналізувати причини відмінностей у показниках індивідуального здоров'я бакалаврів педагогічних і непедагогічних спеціальностей.

Упродовж 2014–2019 рр. проводилось лонгітюдне дослідження 118 студентів факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (до 2017 р. – Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка), із яких 40 осіб успішно завершили навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти і вступили на навчання на другий (магістерський) рівень. Протягом усього періоду бакалаврської підготовки аналізувались і порівнювались такі показники індивідуального здоров'я, як: зона професійного комфорту, рівень професійного вигорання, біологічний вік, психологічний вік. Також порівнювали академічну успішність студентів за результатами екзаменаційних сесій. Контрольні зрізи, представлені нижче, були проведені на початку 1 і 5 курсів.

Для експериментального дослідження було обрано три групи студентів: експериментальна група (ЕГ) та перша контрольна група (КГ 1) навчались за спеціальністю 014.11 – Середня освіта (фізична культура), друга контрольна група (КГ 2) – за спеціальністю 017 – Фізична культура і спорт.

В ЕГ було створено експериментальні організаційно-педагогічні умови (робота куратора, індивідуальне психовалеологічне консультування, здоров'язбережувальне освітнє середовище тощо) [184], які повинні сприяти формуванню компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів і є необхідними для реалізації педагогічної технології, що впроваджується [174; 188]. Водночас як експериментальна, так і контрольні групи не мали спеціальних доповнень до змісту освітніх програм.

Варто відмітити, що на початку експерименту усі групи були

однорідними, тобто не мали достовірних відмінностей у показниках індивідуального здоров'я. Зважаючи на особливість спеціальності «фізична культура», показники біологічного віку також виявились недостовірними для порівняння, оскільки достатня рухова активність студентів сприяє їх підтриманню на рівні, нижчому за календарний вік. Так, в усіх студентів даної спеціальності, як і в учителів фізичної культури [198], біологічний вік менше календарного в середньому на 7–8 років. Втім аналіз журналів академічних груп показав, що в результаті експерименту студенти ЕГ мали на 62,3 % менше пропусків занять у зв'язку з хворобою, ніж студенти КГ 1, і на 37,8 % менше, ніж студенти КГ 2.

Динаміка показників психологічного віку виявилась незначною в усіх групах. Однак, наприкінці експерименту, маючи календарний вік 22 роки (за медіаною по групі), студенти ЕГ мали психологічний вік 28,5 років, КГ 1 – 26 років, КГ 2 – 27 років (медіани різниці психологічного і календарного віку дорівнюють відповідно 5,5; 5; 5). Оцінка типових зсувів показників психологічного віку, які перевищували нормальне відхилення у 5 років, за критерієм знаків показала достовірні значення ($G_{\text{емп.}} < G_{\text{кр.}}, p \leq 0,05$) в ЕГ та КГ 1, і недостовірні значення в КГ 2. Це свідчить про більший життєвий досвід і самостійність студентів педагогічних спеціальностей, хоча і може вказувати на їх песимістичне світосприйняття.

Узагальнені показники динаміки зони комфорту досліджуваних груп представлені у таблиці 5.4.

Дуже звуженою зоною комфорту вважається показник $S_n < 25\%$ від максимальної ($S_{\text{max.}} = 283 \text{ ум.од.}^2$), звуженою – від 25 до 35 % від максимальної, середньою – від 35 до 50 % від максимальної, достатньою – від 50 до 65 % від максимальної, розширеною – від 65 до 75 % від максимальної, дуже розширеною – більше 75 % від максимальної.

Як видно з табл. 5.4, в ЕГ від 1 до 5 курсу спостерігається тенденція до звуження зони комфорту.

**Розподіл показників зони комфорту студентів
педагогічних і непедагогічних спеціальностей
на початку (1 курс) і наприкінці (5 курс) експерименту, %**

Зона комфорту S_n	ЕГ		КГ 1		КГ 2	
	початок експ.	кінець експ.	початок експ.	кінець експ.	початок експ.	кінець експ.
Дуже звужена	0	8,33	0	0	0	0
Звужена	8,33	16,67	7,14	7,14	7,14	7,14
Середня	33,33	25	28,57	35,72	28,57	14,29
Достатня	50	41,67	50	35,71	64,29	71,43
Розширена	8,34	8,33	14,29	7,14	0	7,14
Дуже розширена	0	0	0	14,29	0	0

Натомість раніше проведені дослідження [220] показали, що в період адаптації до умов навчання в експериментальних групах (1–2 курс) показники зони комфорту були вищими, ніж у контрольних групах, і супроводжувались більш високими показниками як стану здоров'я, так і академічної успішності. У КГ 1 показники достатньої зони комфорту зменшуються, водночас середньої і дуже розширеної – збільшуються. Статистичним аналізом за допомогою критерію знаків G достовірної різниці у типових зсувах ЕГ та КГ 1 не виявлено. У КГ 2, у свою чергу, спостерігається достовірне збільшення достатньої і розширеної зони комфорту (за критерієм знаків $G_{\text{емп.}} < G_{\text{кр.}}, p \leq 0,05$).

Аналіз показників рівня професійного вигоряння респондентів усіх трьох груп засвідчив, що у представників педагогічних спеціальностей спостерігається достовірно вищі рівні вигоряння порівняно зі студентами непедагогічних спеціальностей (рис. 5.5).

Оцінка достовірності здійснювалась за допомогою багатофункціонального критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера. Було сформульовано такі статистичні гіпотези: H_0 – респондентів з високим і вкрай високим рівнем вигоряння у групах, що здобувають педагогічні спеціальності (ЕГ та КГ 1), не більше, ніж у групах, що здобувають

непедагогічні спеціальності (КГ 2); H_1 – у групах, що здобувають педагогічні спеціальності (ЕГ та КГ 1) більше респондентів з високим і вкрай високим рівнем професійного вигорання.

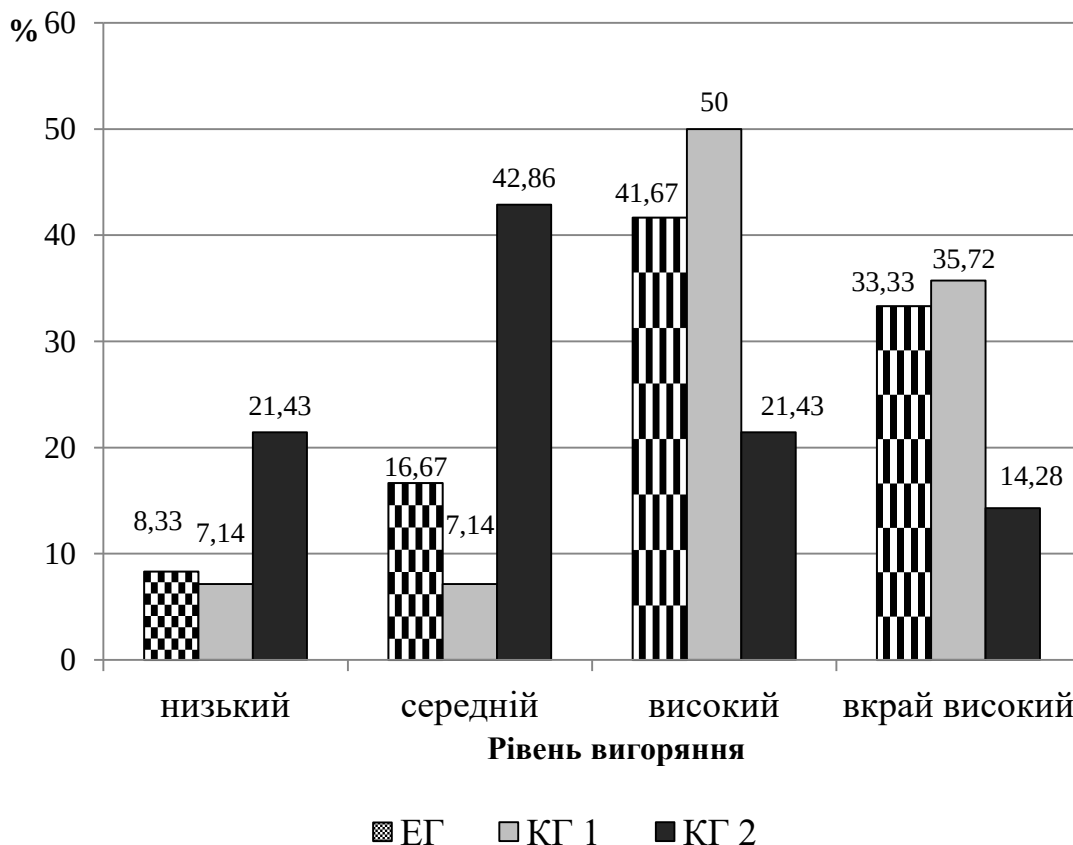


Рис. 5.5. Порівняння рівнів професійного вигорання студентів педагогічних (ЕГ, КГ 1) і непедагогічних (КГ 2) спеціальностей факультету фізичного виховання наприкінці бакалаврської підготовки

Різниця у показниках рівня вигорання між КГ 1 і КГ 2 є достовірною $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$ на рівні ($p < 0,01$), між ЕГ та КГ 2 – достовірною $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$ на рівні ($p < 0,05$). Таким чином, гіпотеза H_0 відхиляється, приймається гіпотеза H_1 – дійсно, під час бакалаврської підготовки студенти педагогічних спеціальностей внаслідок особливостей своєї професійної діяльності мають вищий рівень професійного вигорання (рис. 5.5).

Під час порівняння рівнів професійного вигорання в ЕГ та КГ 1 достовірної різниці не виявлено ($\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$), хоча в ЕГ спостерігається

менша кількість респондентів з високим і вкрай високим рівнем, і більша – з низьким і середнім рівнем вигоряння (рис. 5.5). Порівняння окремих складових вигоряння в усіх групах засвідчило, що у КГ 1 суттєво вищими є показники емоційного виснаження і деперсоналізації порівняно з ЕГ та КГ 2. Отримані результати можна пояснити тим, що у багатьох студентів, які здобувають професію вчителя, після педагогічної практики вже на третьому, а тим більше на четвертому курсі настає розчарування в обраному фаху. Причиною цього стає, як правило, недостатність досвіду проведення уроків, негативний приклад учителів шкіл, які відмовляють молодим практикантам у наставництві, страх перед стійкою невизначеністю педагогічної діяльності, невпевненість у своїх силах, перевтома під час підготовки до уроків, соціальна непрестижність професії тощо. Натомість у студентів непедагогічних спеціальностей менше причин для виникнення як емоційного виснаження (внаслідок меншої кількості звітної документації, іншого стилю професійного спілкування тощо), так і деперсоналізації (внаслідок більшої орієнтації на власний спортивний досвід, а не на нав'язані директиви та методичні обмеження, які переважно зустрічаються у педагогічній сфері).

Прослідкувавши академічну успішність студентів усіх груп упродовж чотирьох років бакалаврської підготовки, з'ясували, що якість знань в ЕГ в середньому склала 34,48 %, у КГ 1 – 24,39 %, у КГ 2 – 22,92 %. Це підтверджує отримані раніше дані про позитивний вплив застосованих нами педагогічних технологій для адаптації студентів до умов навчання на академічну успішність [706]. Частково підтверджують ці висновки показники відсіювання студентів експериментальної і контрольної груп під час переходу на другий (магістерський) рівень підготовки. Так, ЕГ склала 41,38 % від початкової кількості студентів групи, КГ 1 – 24,39 %, а КГ 2 – лише 18,75 %, що може вказувати на якість вторинної профорієнтації щодо здобуття професії вчителя.

Валеопедагогічний супровід студентів у клінічних випадках. Як вже зазначалось, специфіка майбутньої професії вимагає формування у студентів

відповідних компетенцій і компетентностей, як професійно-предметних, так і надпредметних (метапредметних). Під час професійної підготовки майбутніх учителів важливим є формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження як ключової для адаптації й інтродукції у професію, а також для неперервної професійної соціалізації, пов'язаної з глобалізаційними трансформаціями в освітній сфері [8; 668]. Втім цей процес може ускладнюватись внаслідок наявності у деяких студентів хронічних захворювань, психічних чи поведінкових розладів, органічних вад тощо. Такі студенти потребують більш пильної уваги та кваліфікованої допомоги у плануванні індивідуального валеогенезу [180].

Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів здійснюється на усіх етапах їх професійної підготовки. Однак, динаміка показників даної компетентності, яка зазвичай спостерігається в експериментальних академічних групах [220; 706], що складаються з умовно здорових студентів, в окремих випадках не властива студентам з деякими хронічними захворюваннями і розладами здоров'я [706]. Зміни у стані здоров'я і сформованості складових компетентності індивідуального здоров'язбереження таких студентів не піддаються статистичному аналізу в групі, їх необхідно відстежувати окремо.

Раніше проведені автором дослідження [186; 706] дозволили виокремити діагностичні показники для донозологічної діагностики і прогнозування стану індивідуального здоров'я майбутніх учителів, такі, як зона професійного комфорту, індекс суб'єктивного комфорту, рівень професійного вигоряння, темпи старіння за біологічним та психологічним віком.

Окрім технологій формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів [188], було розроблено й апробовано систему індивідуального психовалеологічного консультування (авторська методика проєкційної десенсибілізації) [226], яка дозволяє впливати на перебіг захворювань психосоматичної природи, полегшити процеси особистісної

дезадаптації, знизити вразливість до стресогенних чинників.

З позицій інтегративного підходу (за Л. О. Поповою), методику проєкційної десенсибілізації можна вважати одним із засобів немедикаментозної психосоматичної гармонізації, яка «передбачає послідовне відновлення і зміцнення горизонтальних зв'язків на інформаційному, енергетичному та фізичному рівнях до їх вертикального об'єднання – мети життя» [16, с. 185].

З огляду на важливість комплексного валеопедагогічного супроводу у створенні здоров'язберезувального середовища закладу вищої освіти вважаємо за потрібне описати клінічні випадки динаміки стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів у процесі професійної підготовки у зв'язку зі здійсненням спрямованого індивідуального психовалеологічного впливу.

Завданнями цього етапу дослідження є:

1. Здійснення аналізу динаміки стану здоров'я і зони професійного комфорту студентів – майбутніх учителів, які мають відхилення у стані здоров'я, у процесі бакалаврської підготовки.
2. Розкриття особливостей перебігу захворювань досліджуваного контингенту та схему добору засобів для корекції стану здоров'я у процесі індивідуального психовалеологічного консультування.

Клінічні випадки, описані нижче, реєструвались протягом 2014–2018 років [170]. Консультування здійснювалось за запитом й інформованою згодою студентів, із дотриманням принципів біоетики: неспричинення шкоди, благодіяння, поваги автономії особистості, справедливості.

Випадок 1.

Ситуація. Студент Т., першокурсник факультету фізичного виховання, звернувся за допомогою через наявні труднощі у навчанні внаслідок сильного заїкання. Т. розповів, що не може доповідати на семінарських заняттях, виступати перед групою, спілкуватись з одногрупниками і викладачами.

Аналіз ситуації. Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (МКБ-10) заїкання (F98.5) належить до класу V (F) – розділ, який описує психічні розлади; до групи F98 – Інші емоційні розлади та розлади поведінки, що зазвичай починаються у дитячому і підлітковому віці [617].

З діагностичної бесіди з'ясувалось, що заїкання у Т. виникло у віці 10 років після падіння з висоти (високий паркан). Серйозних фізичних травм під час падіння Т. не отримав. Батькам про ситуацію, що відбулась, не розповів. У подальшому виник розлад мовлення. Симптоматика ускладнюється при необхідності говорити у присутності великої кількості людей, виступати публічно, спілкуватись з викладачами і малознайомими людьми, хвилювання. Водночас під час спілкування з рідними (Т. – старша дитина у багатодітній сім'ї) має менше труднощів. Регулярні заняття з логопедом спричинили лише незначні зрушення у симптоматиці вказаного розладу – плавне мовлення спостерігається під час співу або декламування віршів сам на сам.

Діагностика. Попередня діагностика зони комфорту показала дуже низькі значення усіх параметрів, окрім параметру «навчання» (рис. 5.6). Інтегральні показники площі зони комфорту: перед вступом до університету $S_1=28,16$ ум.од.², на момент вступу $S_2=29,55$ ум.од.², що становить 10 % від максимальної. Рівень суб'єктивного комфорту за «Шкалою станів» (додаток Р) оцінюється як низький: перед вступом до університету $ISK_1=40$ балів, на момент вступу $ISK_2=40$ балів. Самооцінка здоров'я – «погано».

Послідовність консультування.

Консультування здійснювалось у декілька етапів.

Під час першої зустрічі проведено консультування за авторською методикою проекційної десенсибілізації [226]. З огляду на те, що респондент має утруднення з мовленням, діагностування травматичного чинника, причинно-наслідкових зв'язків, виявлення властивостей симптому («особливості» – так ми називаємо розлад) здійснювали за допомогою експресивної проективної методики «ситуаційне малювання» (аналіз

малюнків на задану тему). Т. було запропоновано тему «Моя особливість» (мається на увазі заїкання).

Аналіз малюнка, зробленого респондентом, засвідчив найбільш глибокі переживання, пов'язані з публічним виступом (зображення себе за трибуною, з плямою, що нагадує хмару, дуже сильно замальовану з виходом за контури чорним кольором – біля рота). В цілому малюнок мав різнокольорову гаму, що вказує на загальне позитивне світосприйняття.

Під час пояснення малюнка респондентом було оцінено ступінь травматичності своєї «особливості» на рівні понад 10 балів за 10-бальною шкалою. Т. прийняв свідоме рішення щодо необхідності зміни власних установок на сприйняття «особливості».

Наступний етап – проектування травматичного чинника на долоню оператора і проведення десенсибілізації (зменшення чутливості до травматичного чинника) – відбувся в режимі «договору» [226] респондента з «особливістю».

Рефреймінг – практичне переусвідомлення, переробка негативних установок у позитивні – здійснювалось також шляхом ситуатійного малювання на тему «Я без особливості». Характерним для респондента виявилось бажання забрати з собою цей малюнок і прохання до оператора знищити перший.

Для залучення позитивного ресурсу автором було підібрано для Т. систему афірмацій для саморегуляції і запуску психосоматичних змін.

Під час контролю психосоматичного стану респондента спостерігалось прискорене (схоже на холотропне) дихання, емоційне піднесення, щира посмішка, що свідчило про позитивний ефект роботи. Самооцінка травматичності «особливості» після проведеного сеансу проекційної десенсибілізації за 10-бальною шкалою склала 5-6 балів.

Друга консультаційна зустріч з респондентом відбулась через тиждень. Т. повідомив, що регулярно звертається до малюнка із зображенням себе без «особливості», тренується за допомогою запропонованих афірмацій, краще

себе почуває у спілкуванні з одногрупниками, але ще має утруднення з виступами на семінарах та під час звертання до викладачів.

Респонденту було підібрано дихальні вправи, релаксаційні вправи та вправи на розвиток артикуляції й змінне розслаблення артикуляційних м'язів (Додаток С).

Третя консультаційна зустріч передбачала інсценування публічного виступу. Т. було запропоновано виступити з доповіддю (текстом з власного конспекту) перед незнайомою аудиторією. В якості слухачів були запрошені студенти 5 курсу, яких після промови попросили висловити свої думки щодо дій доповідача. Позитивне сприйняття аудиторією виступу Т. сприяло посиленню залученого ресурсного стану, отриманого респондентом під час першої консультації.

Варто відмітити позитивну рису респондента – наполегливість у досягненні мети позбавлення від розладу здоров'я.

У подальшому Т. періодично надавались поради щодо планування публічних виступів, розвитку правильного дихання, взаємодії у групі.

Результати спостережень і контрольна діагностика.

Контрольні зрізи зони комфорту та індексу суб'єктивного комфорту здійснювались у період сесії (S_3) та після неї (S_4) – для виявлення динаміки адаптації студента до умов навчання та екзаменаційного стресу. Показники зони комфорту склали відповідно $S_3=29,53$ ум.од.² (під час сесії спостерігалось незначне зменшення), $S_4=30,35$ ум.од.² (розширення зони комфорту свідчить про нормальну адаптацію [186; 706]). Показники індексу суб'єктивного комфорту під час екзаменаційної сесії залишились на низькому рівні $ISK_3=26$ балів, але майже відновились до вихідного рівня: після сесії $ISK_4=26$ балів. У той же післясесійний період показник стану здоров'я респондента зріс на 1 бал.

У поведінковому аспекті студента Т. протягом чотирьох років навчання також спостерігались суттєві зміни. На 2 курсі респондент вільно і майже без утруднень відповідав під час занять та на іспитах. На 3 курсі робив доповіді

на студентських наукових конференціях. Під час проходження активної педагогічної практики у школі та спортивно-оздоровчому таборі утруднень не відчував ($ISK_5=46$ балів). На 4 курсі брав участь у конференціях і фестивалях як доповідач та активний спікер. Показник індексу суб'єктивного комфорту на початок 4 курсу становив $ISK_6=50$ балів (достатній рівень суб'єктивного комфорту, нормальне самопочуття). Площа зони комфорту на той же період $S_k=153,29$ ум.од.² (54 % від максимальної), показник стану здоров'я – 8 балів. На рис. 5.6. представлено показники зони комфорту респондента на момент першого звернення (1 курс) і на момент контролю (4 курс).

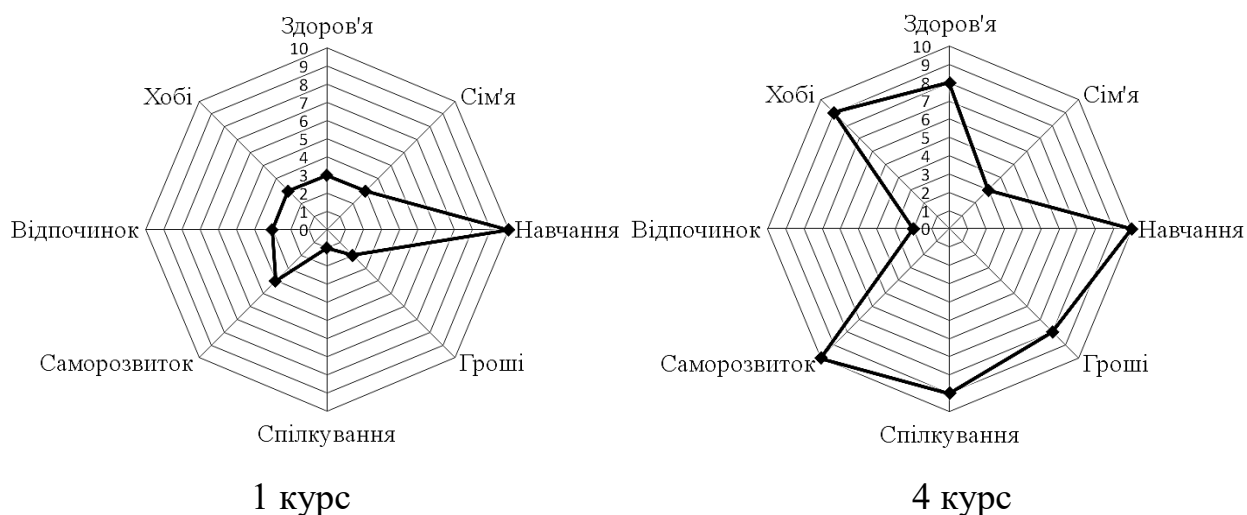


Рис. 5.6. Динаміка зони комфорту студента Т. з 2014 по 2017 рік [170].

Коефіцієнт кореляції між змінами зони комфорту і показниками стану здоров'я за описаний період $r = 0,9817$, що є достовірним на рівні $p < 0,01$.

Випадок 2.

Ситуація. Студент Є., вперше звернувся на початку 2 курсу зі скаргами на постійне (мінімум раз на місяць) загострення хронічного гастриту. Лікування, яке було призначене лікарем-гастроентерологом, допомагало лише тимчасово.

Аналіз ситуації. Проведена діагностична бесіда показала, що

захворювання поступово розвивалось упродовж року. Перші симптоми з'явилися на початку першого року навчання в університеті. Респондент зазначив, що під час вступу відбулось декілька конфліктних ситуацій: з одного боку, він не зміг вступити до того закладу вищої освіти, який був у пріоритеті, а з іншого – батьки студента не схвалили остаточний вибір сина щодо майбутньої професії.

Навчається на «відмінно» та «добре». Інтелектуально добре розвинений. Втім у поведінці респондента спостерігається нетерплячість, емоційне відчуження, є прояви агресивності, неадекватного вибіркового емоційного реагування, вживання нецензурної лексики у спілкуванні з одногрупниками.

Діагностика. Інтегральний показник площі зони комфорту у студента Є. перед вступом до університету $S_1=188,59$ ум.од.², що становить 66,4 % від максимальної. Після вступу відбулось звуження зони комфорту майже на 13 %: $S_2=152,72$ ум.од.², що зазвичай спостерігається у студентів і вчителів-практиків, які обрали професію не за покликанням, а під впливом зовнішніх обставин або під тиском батьків. Протягом 1 курсу зона комфорту респондента звужувалась: під час першої сесії $S_3=122,29$ ум.од.² (43,1 % від максимальної), на початку 2 курсу $S_4=118,73$ ум.од.² (41,8 % від максимальної). Індекс суб'єктивного комфорту за «Шкалою станів» (додаток Р) до вступу був достатнім ($ISK_1=52$ бали), після вступу на початку 1 курсу – низький ($ISK_2=37$ балів). Під час першої сесії індекс суб'єктивного комфорту збільшився до зниженого рівня ($ISK_3=47$ балів), але залишився на зниженому рівні і до початку 2 курсу ($ISK_4=43$ бали). Показник стану здоров'я – 5 балів. Самооцінка здоров'я – «погано».

Послідовність консультування.

Консультування проведено за методикою проекційної десенсибілізації. Утруднення для оператора складало підлаштування до консультованого, оскільки з його боку спостерігалось постійне «тримання дистанції», напруження і зосередження на зовнішніх обставинах на противагу

внутрішнім відчуттям.

Найбільшим психотравматичним чинником для Є. виявились відносини з батьками – гіперсоціальний тип виховання (за С. Ф. Кудіним, [311; 314]) і постійні високі вимоги до академічної успішності разом з емоційною відчуженістю та байдужістю.

Прийняття рішення щодо необхідності зміни власних установок респондентом було здійснене усвідомлено.

Проектування травматичного чинника на долоню оператора і проведення десенсибілізації – відбувалось в режимі «прощення» [226].

Респонденту важко було проходити етап рефреймінгу, тому застосовувався прийом асоціативної візуалізації – образного представлення змін у відносинах з батьками. Ресурсним засобом для респондента стали вправи для зміни психосоматичних симптомів шляхом підвищення впевненості у собі та розвитку толерантності. Афірмації для самонавіювання підібрані з урахуванням симптомів наявного захворювання.

Від повторної консультації Є. відмовився; під час тимчасової зустрічі повідомив про покращення стану здоров'я і настання періоду ремісії. Запропоновані вправи респондент припинив виконувати.

Друге звернення за допомогою відбулось на початку 4 курсу. Є. скаржився на загострення захворювання і погіршення стану у період активної педагогічної практики (утворилась виразка 12-типалої кишки). Повторна діагностика виявила такі показники: $S_5=101,40$ ум.од.², $ISK_5=37$ балів – під час практики, $ISK_6=38$ балів – на початку 4 курсу (низький). Показник стану здоров'я – 4 бали. Самооцінка здоров'я – «дуже погано».

Додатково було здійснено діагностику професійного вигорання і темпів старіння за біологічним та психологічним віком. Так, у респондента виявлено дуже високі показники за шкалами «емоційне виснаження» та «деперсоналізація», і високі – за шкалою «професійна успішність». Інтегральний показник професійного вигорання інтерпретується як «вкрай високий». Психологічний вік – 34 роки, паспортний – 21 рік, біологічний вік

– 18 років. Розрахунки показали прискорений темп старіння за психологічним віком і властиве студентам-спортсменам уповільнене старіння за біологічним віком.

Повторне консультування проводилось з урахуванням попереднього досвіду за модифікованою методикою.

Підлаштування під респондента здійснювалось шляхом проведення швидкої релаксації для активізації його дихання і більшого розслаблення скелетних м'язів.

Діагностика ситуації виокремила, як і у попередньому випадку, відносини Є. з батьками як психотравматичний чинник, який викликає напружений стан. До цього додалися ускладнені відносини з коханою дівчиною. Респондент відмітив, з одного боку, байдужість близьких по відношенню до себе, з іншого боку – надмірну вимогливість. У плані особистої самореалізації зазначив неприйняття і незадоволення власними діями, пов'язаними з професійно-практичною діяльністю, хоча позитивне ставлення до навчання не змінилось.

Збір інформації про психосоматичну основу стану респондента дав можливість виявити причини виникнення симптому, його місце локалізації і причинно-наслідкові зв'язки між подіями у житті Є. і загостреннями хвороби.

Найбільш помітні прояви захворювання спостерігались під час педагогічної практики та внаслідок вимогливого ставлення батьків до успішності у навчанні. Основні установки – «вони вимагають від мене більше, ніж я можу», «мені не цікаво те, що я роблю», «я не можу їм догодити», «у мене нічого не вийде». Симптом охарактеризований респондентом як «біль, гострий, схожий на лижі, що ковзають по асфальту». Психосоматичною причиною виникнення симптому названо спротив тиску і приниженню. Кольорова гама симптому – темно-сіра.

Рішення про необхідність зміни власних установок прийнято Є. самостійно.

Проектування травматичного чинника на долоню оператора і проведення десенсибілізації відбулося в режимі «договору», із залученням уявної бесіди з батьками.

Для рефреймінгу було обрано установки на подолання страхів, переосмислення своєї значущості для рідних, розвитку морально-світоглядного розуміння сфер діяльності (професійної і повсякденної), де респондент може бути корисним і затребуваним, де він може отримати схвалення.

Ресурсним засобом стало промовляння афірмативних тверджень вголос, входження в «позу успішної людини», самоаналіз тілесних відчуттів – «наче політ», прийняття себе в цьому стані.

Під час контролю психоемоційного стану респондента симптом визначений ним як «повітряна кулька блакитного кольору». Після візуального «відпускання кульки в небо» змінився фізичний стан – як легкість у тілі, відчуття свободи. За спостереженням оператора – напруженість спала, на обличчі з'явилась довготривала посмішка.

Вихід із контакту був легким.

Результати спостережень і контрольна діагностика.

Аналіз динаміки зони комфорту Є. через три місяці після другої консультації засвідчив її розширення: $S_k=156,26$ ум.од.², що становить 55 % від максимальної. $ISK_6=48$ балів (достатній рівень суб'єктивного комфорту, нормальне самопочуття). Показник психологічного віку респондента знизився до 28 років, біологічний вік залишився незмінним. Показник стану здоров'я – 7 балів. Самооцінка здоров'я – «добре».

Є. продовжив використовувати запропоновані вправи й афірмації. Загострень захворювання протягом трьох місяців (і потім упродовж року) у респондента не було. Увесь цей час респондент перебував під наглядом лікаря, який контролював перебіг хронічного захворювання [170].

Коефіцієнт кореляції між змінами зони комфорту і показниками стану здоров'я за описаний період $r = 0,9434$, що є достовірним на рівні $p < 0,01$.

5.1.2. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів на етапі магістерської підготовки

Етап магістерської підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання є завершальним з точки зору формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя фізичної культури. Тому даному етапі постає необхідність діагностування сформованості складових даної компетентності за відповідними показниками.

Метою наступної частини формувального експерименту став аналіз результатів експериментальної реалізації змісту, організаційно-педагогічних умов і впровадженої педагогічної технології; оцінка динаміки сформованості складових компетентності індивідуального здоров'язбереження на етапі магістерської підготовки [171; 204].

Протягом 2015–2018 н.р. у дослідженні брали участь студенти магістратури факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (97 осіб). До навчальних планів їх підготовки було внесено два експериментальні трансдисциплінарні курси «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» (перший рік підготовки) та «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» (другий рік підготовки) [200; 204], під час викладання яких забезпечувались визначені нами організаційно-педагогічні умови [184] та використовувались технології, спрямовані на формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя [188] із застосуванням описаних вище форм і методів. Опосередковано формування деяких навичок індивідуального здоров'язбереження здійснювалось під час викладання навчальної дисципліни «Інноваційні технології в освіті» (1 рік підготовки).

У студентів діагностували показники зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання, біологічного віку, психологічного віку; рівня емоційного інтелекту; оцінювались особливості складання плану індивідуального валеогенезу; результати тестових завдань зі спеціальних

дисциплін; внутрішньоособистісні особливості проєктивних методик.

Оцінка рівня сформованості кожної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження здійснювалась на початку і наприкінці експерименту [171].

На початку експерименту дуже звуженої зони комфорту (<25 % від максимальної) не виявлено у жодного з респондентів, звужену зону комфорту (від 25 до 35 % від максимальної) мали 13,3 % студентів, середню (від 35 до 50 % від максимальної) – 26,7 %, достатню (від 50 до 65 % від максимальної) – 33,3 %, розширену (від 65 до 75 % від максимальної) – 13,3 %, дуже розширену (понад 75 % від максимальної) – 13,3 %. Наприкінці експерименту респондентів з дуже звуженою та зі звуженою зоною комфорту не виявлено, кількість осіб з середньою зоною комфорту – 26,7 %, з достатньою – 33,3 %, з розширеною – 13,3 %, з дуже розширеною – 26,7 %.

На початку експерименту низький рівень професійного вигоряння зафіксовано у 6,7 % осіб, кількість респондентів з середнім рівнем професійного вигоряння – 33,3 %, з високим – 46,7 %, з вкрай високим – 13,3 %. Наприкінці експерименту кількість студентів з низьким рівнем професійного вигоряння склала 26,7 %, з середнім – 60,0 %, з високим – 13,3 %, з вкрай високим рівнем студентів не виявлено.

На початку експерименту 84,6 % респондентів мали низький рівень емоційного інтелекту, кількість студентів з середнім рівнем емоційного інтелекту – 15,4 %, високого рівня виявлено не було. Наприкінці експерименту кількість студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту склала 61,5 %, з середнім – 38,5 %, з високим рівнем емоційного інтелекту студентів не виявлено.

Оскільки фактичні значення початкових і кінцевих показників зони комфорту, рівнів професійного вигоряння та емоційного інтелекту відрізнялись від нормального розподілу за критеріями Шапіро-Уїлка та Колмогорова-Смирнова (з корекцією значущості Ліллефорса), аналіз здійснювали із застосуванням непараметричного парного критерію

Віллоксона для залежних виборок. Для порівняння було відібрано дані студентів, які відвідали усі заняття з двох дисциплін без пропусків.

Результати парного порівняння отриманих значень зони комфорту респондентів до та після експерименту представлені у таблиці 5.5.

Для перевірки достовірності отриманих даних сформульовано такі статистичні гіпотези: 1) нульова гіпотеза H_0 – показники, отримані після проведення експерименту, не відрізняються від показників до експерименту, а їх різниця зумовлена ситуаційними чинниками, не пов'язаними з експериментальним впливом; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – показники, отримані в ході експерименту, достовірно відрізняються від початкових даних до експерименту у бік збільшення та обумовлені чинниками експериментального впливу.

Таблиця 5.5

**Результати парних порівнянь даних зони комфорту студентів
магістратури до та після експерименту**

Статистичні показники	
$Me_{\text{до експ.}} (Q_1; Q_3)_{\text{до експ.}}$	143,16 (108,52; 190,66)
$Me_{\text{після експ.}} (Q_1; Q_3)_{\text{після експ.}}$	175,85 (144,24; 219,82)
$T_{\text{емп.}}$	13**
z	-2,271
p_1	0,023
$G_{\text{емп.}}$	(-) 4
n	(+) 9
p_2	0,267

Примітки:

$Me_{\text{до експ.}}$, $Me_{\text{після експ.}}$ – медіани значень зони комфорту респондентів до та після експерименту відповідно, ум.од.²;

Q_1 , Q_3 – 1-й кuartиль і 3-й кuartиль (25-й і 75-й процентилі) відповідно;

$T_{\text{емп.}}$ – парний Т-критерій Віллоксона;

z – z-значення для парного критерію Віллоксона;

p_1, p_2 – досягнуті рівні значущості критерію Вілкоксона і критерію знаків відповідно;

$G_{\text{емп.}}$ – нетиповий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

n – типовий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

* – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,01$;

** – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,05$.

Як видно із таблиці 5.5, більшість рангів виявилась додатними. Розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона менше критичних для $p<0,05$. Гіпотеза H_0 відхиляється, приймається альтернативна гіпотеза H_1 – показники зони комфорту у респондентів після експерименту достовірно більші, ніж на початку експерименту. Розрахунок z-значення для парного Т-критерію Вілкоксона підтвердив достовірність отриманих даних з рівнем значущості $p<0,05$. Натомість оцінка статистичної значущості відмінностей за критерієм знаків, яка, з одного боку, дозволила виявити типові позитивні та атипові негативні зсуви різниць значень зони комфорту (табл. 5.5), не показала значущих відмінностей у показниках. Це може бути обумовлено наявністю прихованих від дослідника подій у житті студентів, які є травматичними і впливають на показники зони комфорту. Варто зауважити, що у підрахунках результати показників зони комфорту двох респондентів не були враховані, оскільки під час експерименту в їх житті відбулись так звані «травматичні події», які цілком вплинули на кінцевий результат (смерть матері в однієї зі студенток і різка зміна роботи на таку, що не пов'язана із фахом, у студента).

Результати парного порівняння значень рівня професійного вигорання студентів до та після експерименту представлені у таблиці 5.6.

У даному разі нульова гіпотеза H_0 сформульована таким чином: зменшення рівня професійного вигорання студентів у процесі експерименту не відбулося. Альтернативна гіпотеза H_1 : вплив запропонованих організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій на стан здоров'я

респондентів позитивний, рівень вигорання в ході експерименту знижується.

Таблиця 5.6

**Результати порівняння даних рівнів професійного вигорання
студентів-магістрів до та після експерименту**

Статистичні показники	
$Me_{\text{до експ.}} (Q_1; Q_3)_{\text{до експ.}}$	8 (6; 9)
$Me_{\text{після експ.}} (Q_1; Q_3)_{\text{після експ.}}$	5 (4; 6)
$T_{\text{емп.}}$	5*
z	-2,845
p_1	0,004
$G_{\text{емп.}}$	2**
n	11
p_2	0,022

Примітки:

$Me_{\text{до експ.}}$, $Me_{\text{після експ.}}$ – медіани значень рівнів професійного вигорання респондентів до та після експерименту відповідно, балів;

Q_1 , Q_3 – 1-й квартиль і 3-й квартиль (25-й і 75-й процентилі) відповідно;

$T_{\text{емп.}}$ – парний Т-критерій Вілкоксона;

z – z -значення для парного критерію Вілкоксона;

p_1 , p_2 – досягнуті рівні значущості критерію Вілкоксона і критерію знаків відповідно;

$G_{\text{емп.}}$ – нетиповий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

n – типовий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

* – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,01$

** – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,05$

Як видно із таблиці 5.6, у більшості респондентів відбулось зниження рівня професійного вигорання (за виключенням тих, у яких рівень вигорання залишився незмінним).

Розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона менше

критичних ($p < 0,01$). Розрахунок z -значення для парного Т-критерію Вілкоксона підтвердив отримані дані з високим рівнем значущості. Оцінка статистичної значущості відмінностей за критерієм знаків показала наявність статистично достовірної різниці в показниках вигоряння студентів-магістрів, сума типових зсувів більша, ніж сума атипових зсувів ($p < 0,05$).

Таким чином, нульова гіпотеза H_0 відхиляється. Приймається альтернативна гіпотеза H_1 . Тобто рівень професійного вигоряння під впливом запропонованих організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій знижується.

Для перевірки динаміки рівня емоційного інтелекту респондентів нульова гіпотеза H_0 сформульована таким чином: підвищення рівня емоційного інтелекту студентів у процесі експерименту не відбулося (тобто кількість зсувів у типовому напрямі – у бік збільшення не перевищує зсувів у нетиповому напрямі – у бік зменшення або без змін). Альтернативна гіпотеза H_1 : вплив запропонованих організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій на рівень емоційного інтелекту суттєвий, в ході експерименту відбулися зміни рівня емоційного інтелекту у бік збільшення.

Результати парного порівняння отриманих значень рівня емоційного інтелекту респондентів до та після експерименту показано у таблиці 5.7.

Дані таблиці 5.7 показують, що у більшості респондентів відбулось підвищення рівня емоційного інтелекту, хоча високих рівнів цього показника досягнуто не було.

Розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона менше критичних $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$ ($p < 0,01$). Розрахунок z -значення для парного Т-критерію Вілкоксона підтвердив отримані дані з високим рівнем значущості. Оцінка статистичної значущості відмінностей за критерієм знаків показала наявність статистично достовірної різниці в показниках емоційного інтелекту студентів-магістрів, сума типових зсувів більша, ніж сума атипових зсувів ($p < 0,01$).

**Результати парних порівнянь даних емоційного інтелекту студентів
магістратури до та після експерименту**

Статистичні показники	
$Me_{\text{до експ.}} (Q_1; Q_3)_{\text{до експ.}}$	29 (27; 36)
$Me_{\text{після експ.}} (Q_1; Q_3)_{\text{після експ.}}$	39 (34; 43)
$T_{\text{емп.}}$	0*
z	-2,631
p_1	0,003
$G_{\text{емп.}}$	0*
n	(+) 13
p_2	$0,008 \times 10^{-3}$

Примітки:

$Me_{\text{до експ.}}$, $Me_{\text{після експ.}}$ – медіани значень рівня емоційного інтелекту респондентів до та після експерименту відповідно, балів;

Q_1 , Q_3 – 1-й квартиль і 3-й квартиль (25-й і 75-й процентилі) відповідно;

$T_{\text{емп.}}$ – парний Т-критерій Вілкоксона;

z – z -значення для парного критерію Вілкоксона;

p_1 , p_2 – досягнуті рівні значущості критерію Вілкоксона і критерію знаків відповідно;

$G_{\text{емп.}}$ – нетиповий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

n – типовий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

* – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,01$.

Таким чином, нульова гіпотеза H_0 відхиляється. Альтернативна гіпотеза H_1 приймається. Тобто рівень емоційного інтелекту під впливом запропонованих організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій підвищується.

Показники змін біологічного віку студентів до та після експерименту виявились недостовірними. Медіани значень до експерименту знаходились

на рівні 16,5 років, після експерименту – 16,4 роки. Отримані показники для студентів факультету фізичного виховання є незначущими, оскільки вони мають достатній рівень рухової активності і досить високі показники фізичного здоров'я.

Однією з раніше виявлених нами особливостей є те, що у вчителів фізкультури темпи біологічного старіння, як правило, уповільнені, натомість темпи психологічного старіння вищі, ніж у вчителів інших спеціальностей. Тому більш цікавими нам здаються показники психологічного віку респондентів. Як відомо, вони визначають коефіцієнт реалізованості людини, а також особливості світосприйняття, відкритість до змін, здатність до вивчення нового, можливість адаптації до умов невизначеності тощо.

Так, календарний (паспортний) вік досліджуваного контингенту склав у середньому 22,5 роки. На початку експерименту середній психологічний вік респондентів становив 28,3 роки, наприкінці експерименту – 27,3 роки. У 46,7 % студентів відхилення психологічного віку від паспортного знаходились у межах норми. Відхилення психологічного віку від календарного на початку експерименту більше 10 років (що вказує на симптоми життєвої кризи) мали 26,7 % респондентів, наприкінці експерименту – 20 %.

Розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона показують, що інтенсивність зсуву різниці психологічного віку у бік зменшення в ході експерименту більше інтенсивності зсуву у бік збільшення $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$ ($p < 0,05$).

Варто зауважити, що респонденти з симптомами життєвої кризи за показниками психологічного віку мали розчарування в обраній професії до моменту початку експерименту; зниження їх кількості можна віднести на рахунок формування навичок і компетенцій індивідуального здоров'язбереження під час експерименту.

Результати комплексної діагностики складових компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури на початку і наприкінці експерименту представлені у таблиці 5.8.

Для перевірки достовірності отриманих даних за показниками *низького* рівня сформованості КІЗДЗб сформульовано такі статистичні гіпотези: 1) нульова гіпотеза H_0 – зменшення показників, отриманих у процесі проведення експерименту, не відбулося; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – показники, отримані в ході експерименту, відрізняються від початкових даних до експерименту у бік зменшення, що обумовлено чинниками експериментального впливу.

Отримані розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичних для $p=0,01$, $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$. Таким чином, приймається гіпотеза H_1 – показники після експерименту не перевищують показники до експерименту, тобто спостерігається достовірне зменшення кількості респондентів з низьким рівнем КІЗДЗб.

Таблиця 5.8

**Динаміка рівнів сформованості складових компетентності
індивідуального здоров'язбереження магістрів факультету фізичного
виховання під час педагогічного експерименту**

Складові компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя	Рівень сформованості, %							
	на початку експерименту				наприкінці експерименту			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
Світоглядна	79,38	11,34	6,19	3,09	27,84	34,02	23,71	14,43
Соціально-ієрархічна	72,17	9,28	7,22	11,33	1,03	11,34	63,92	23,71
Колективно-креативна	10,31	80,41	2,06	7,22	2,06	14,43	62,89	20,62
Соціально-свідома	17,53	23,71	35,05	23,71	11,34	26,81	37,11	24,74
Ментально-когнітивна	50,52	31,96	17,52	0	18,56	25,77	46,39	9,28
Емоційно-чуттєва	45,36	31,96	13,40	9,28	5,16	46,39	25,77	22,68
Психофізична	0	10,31	34,02	55,67	0	7,22	35,05	57,73

Перевірка достовірності отриманих даних за показниками *середнього* рівня сформованості КІЗДЗб передбачала формулювання таких статистичних гіпотез: 1) нульова гіпотеза H_0 – зменшення показників у процесі проведення експерименту не відбулося; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – показники, отримані в ході експерименту, менші, ніж показники до експерименту. Отримані дані дозволили констатувати, що розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп.}}=13$) у даному випадку знаходиться у зоні незначущості $T_{\text{емп.}} > T_{\text{кр.}}$ ($p=0,05$), тобто показники респондентів з середнім рівнем сформованості КІЗДЗб не перевищують показників до експерименту.

Для перевірки динаміки *достатнього* рівня сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів магістратури сформульовано такі статистичні гіпотези: 1) нульова гіпотеза H_0 – збільшення кількості респондентів з достатнім рівнем КІЗДЗб після проведення експерименту не відбулося; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – кількість респондентів з достатнім рівнем КІЗДЗб в ході експерименту збільшилась. Розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона $T_{\text{емп.}} = 0$ (нетипові зсуви у бік зменшення відсутні), для $p=0,01$, $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$. Таким чином, приймається гіпотеза H_1 – кількість респондентів з достатнім рівнем КІЗДЗб у ході експерименту достовірно збільшилася.

Для відстеження динаміки *високого* рівня сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження статистичні гіпотези були аналогічними до попереднього варіанту розрахунків: 1) нульова гіпотеза H_0 – кількість респондентів з високим рівнем КІЗДЗб після проведення експерименту не збільшилася порівняно з їх кількістю до експерименту; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – кількість респондентів з високим рівнем КІЗДЗб в ході експерименту збільшилася. Розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона $T_{\text{емп.}} = 0$ (за рахунок відсутності нетипових зсувів у бік зменшення), для $p=0,01$, $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$. Таким чином, приймається гіпотеза H_1 – кількість респондентів з високим рівнем КІЗДЗб також достовірно збільшилася під час експерименту.

5.1.3. Динаміка показників індивідуального здоров'я учителів-практиків в умовах педагогічного експерименту

Впровадження й апробація педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у систему неперервної педагогічної освіти, зокрема, розроблених змісту й організаційно-педагогічних умов – у систему післядипломної і неформальної освіти вчителів-практиків стали наступним етапом нашого дослідження.

Метою, яка була поставлена, стала перевірка ефективності змісту, організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій формування компетентності індивідуального здоров'язбереження в учителів-практиків за динамікою показників їх індивідуального здоров'я [203; 211].

Основні завдання експериментальної частини, які були поставлені:

1. Провести діагностування показників індивідуального здоров'я вчителів загальноосвітніх шкіл до та після проведення експерименту.
2. Проаналізувати результати впливу запропонованих змісту, організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій на показники індивідуального здоров'я та пов'язані з роботою поведінкові ефекти вчителів.
3. Визначити особливості впливу запропонованих змісту, умов і технологій на стан здоров'я різних груп учителів.

Упродовж 2016–2018 рр. в експерименті брали участь учителі закладів загальної середньої освіти м. Чернігова і Чернігівської області. Вони стали учасниками спеціальної програми з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання вчителів «Здоров'я вчителя». Програма тривала шість місяців; діагностика здійснювалась перед початком програми та через шість місяців після її завершення [203; 211].

В ході програми у різних школах було проведено від 7 до 10 тренінгових занять-фасилітацій (за вибором закладу із 20 запропонованих [214]). Водночас вчителям за їх запитом надавались індивідуальні

психовалеологічні консультації, які передбачали використання психосоматичної діагностики і корекції стану, застосування методики проекційної десенсибілізації, розробку індивідуальної оздоровчої програми, плану індивідуального валеогенезу тощо.

Із загальної сукупності (107 осіб) для аналізу було відібрано результати 64 респондентів, які: а) відвідали не менше чотирьох тренінгових занять, передбачених програмою; б) відвідали не менше двох тренінгових занять, а також отримали індивідуальне психовалеологічне консультування. Шестимісячна перерва між періодом завершення програми і підсумковим діагностичним зрізом була необхідна для закріплення отриманих учасниками навичок і компетентностей у повсякденній практичній діяльності. У цей період учасникам за їх запитом надавались поради і консультації щодо запитань, які виникали в ході впровадження.

На початку експерименту вихідні дані розподілились таким чином: кількість респондентів з низьким рівнем професійного вигоряння склала 12 осіб (18,75 %), з середнім – 23 особи (35,94 %), з високим – 21 особу (32,81 %), з вкрай високим – 8 осіб (12,50 %). Наприкінці експерименту кількість осіб з низьким рівнем професійного вигоряння становила 24 (37,50 %), з середнім – 18 (28,13 %), з високим – 17 (26,56 %), з вкрай високим – 5 (7,81 %).

З дуже звуженою зоною комфорту (<25 % від максимальної) на початку експерименту був 1 респондент (1,56 %), зі звуженою (від 25 до 35 % від максимальної) – 8 (12,5 %), з середньою (від 35 до 50 % від максимальної) – 30 (46,88 %), з достатньою (від 50 до 65 % від максимальної) – 19 (29,69 %), з розширеною (від 65 до 75 % від максимальної) – 4 (6,25 %), з дуже розширеною (більше 75 % від максимальної) – 2 (3,13 %). Наприкінці експерименту кількість осіб з дуже звуженою зоною комфорту становила 3 особи (4,69 %), зі звуженою – 2 (3,13 %), з середньою – 14 (21,88 %), з достатньою – 20 (31,25 %), з розширеною – 16 (25,00 %), з дуже розширеною – 9 (14,06 %).

Оскільки показник зони комфорту є дуже індивідуальним і неоднаково змінюється у людей з різним рівнем професійного вигорання, то статистичну обробку й аналіз отриманих даних ми здійснювали з урахуванням вихідного рівня професійного вигорання, відстежуючи динаміку змін в у відповідних вибірках.

Аналіз отриманих результатів здійснювався як для усієї експериментальної групи в цілому, так і окремо для кожної з груп, ранжованих за ознакою вихідного рівня професійного вигорання. При цьому враховували отримані нами раніше закономірності, що в «учителів з низьким та високим рівнями професійного вигорання захворюваність збільшується при звуженні зони комфорту і зменшується – при її розширенні; учителі з вкрай високим рівнем вигорання, навпаки, при розширенні зони комфорту хворіють більше» [186, с. 95].

Перевірка отриманих вибірових даних на нормальність розподілу за критеріями Шاپіро-Уїлка та Колмогорова-Смирнова (з корекцією значущості Лілліфорса) показала, що фактичні значення початкових і кінцевих показників зони комфорту і рівнів професійного вигорання відрізняються від нормального розподілу. Тому подальший аналіз здійснювали із використанням непараметричних критеріїв для залежних виборок – парного Вілкоксона і критерію знаків.

Для перевірки достовірності отриманих даних сформульовано такі статистичні гіпотези: 1) нульова гіпотеза H_0 – показники, отримані після проведення експерименту, суттєво не відрізняються від показників до експерименту, а їх різниця зумовлена ситуаційними чинниками, не пов'язаними з експериментальним впливом; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – показники, отримані в ході експерименту, достовірно відрізняються від початкових даних до експерименту у бік збільшення (для групи з вкрай високим рівнем вигорання – у бік зменшення) і обумовлені впливом експериментальних чинників.

Результати парного порівняння отриманих значень зони комфорту

респондентів з різними початковими рівнями професійного вигорання до та після експерименту з використанням парного Т-критерію Вілкоксона і критерію знаків представлені у таблиці 5.9.

Таблиця 5.9

Результати парних порівнянь даних зони комфорту учителів до та після експерименту залежно від початкового рівня професійного вигорання

Показники	Початковий рівень вигорання			
	Низький	Середній	Високий	Вкрай високий
Me _{до експ.}	133,11	152,65	120,85	116,45
(Q ₁ ; Q ₃) _{до експ.}	(119,59; 196,87)	(103,62; 169,76)	(108,22; 151,26)	(100,69; 139,62)
Me _{після експ.}	187,78	178,37	161,75	115,56
(Q ₁ ; Q ₃) _{після експ.}	(176,43; 237,73)	(158,00; 196,70)	(124,87; 187,04)	(73,02; 129,48)
T _{емп.}	0*	10*	6*	17
z	-3,059	-3,894	-3,806	-0,140
p ₁	0,0022	0,0001	0,0001	0,8885
G _{емп.}	(-)0*	(-)3*	(-)1*	(+)3
n	(+)12	(+)20	(+)20	(-)5
p ₂	$0,488 \times 10^{-3}$	$0,488 \times 10^{-3}$	$0,021 \times 10^{-3}$	0,727

Примітки:

Me_{до експ.}, Me_{після експ.} – медіани значень зони комфорту респондентів до та після експерименту відповідно, ум.од.²;

Q₁, Q₃ – 1-й квартиль і 3-й квартиль (25-й і 75-й процентилі) відповідно;

T_{емп.} – парний Т-критерій Вілкоксона;

z – z-значення для парного критерію Вілкоксона;

p₁, p₂ – досягнуті рівні значущості критерію Вілкоксона і критерію знаків відповідно;

G_{емп.} – нетиповий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

n – типовий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

* – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,01$;

Як видно з таблиці 5.9, в усіх респондентів з низьким рівнем вигоряння зона комфорту після експерименту виявилась більшою, ніж на початку експерименту. У вчителів з середнім та високим рівнем вигоряння кількість від'ємних рангів переважає, тобто у більшості з них відбулось розширення зони комфорту.

У групі респондентів з вкрай високим рівнем вигоряння більшість рангів виявилась додатними.

Розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона менше критичних для вибірок респондентів з низьким, середнім і високим рівнями вигоряння для $p<0,01$. Гіпотеза H_0 відхиляється, приймається альтернативна гіпотеза H_1 – показники зони комфорту у респондентів цих груп після експерименту достовірно більші, ніж на початку експерименту. Для респондентів з вкрай високим рівнем вигоряння $T_{\text{емп.}} > T_{\text{кр.}}$, тому отримані значення не є достовірними, тому приймається гіпотеза H_0 . Розрахунок z-значення для парного Т-критерію Вілкоксона підтвердив отримані дані з високим рівнем значущості.

Оцінка статистичної значущості відмінностей за критерієм знаків дозволила виявити типові та атипові зсуви різниць значень зони комфорту (табл. 5.9). У даному випадку рівень статистичної значущості критерію знаків, так само, як і парного Т-критерію Вілкоксона, свідчить про наявність значущих відмінностей між показниками зони комфорту вчителів із низьким, середнім та високим рівнями професійного вигоряння ($p<0,01$). Між показниками зони комфорту вчителів із вкрай високим рівнем вигоряння значущих відмінностей не виявлено.

Результати парного порівняння значень рівня професійного вигоряння респондентів до та після експерименту представлені у таблиці 5.10.

Варто відзначити, що в ході експерименту у деяких вчителів рівень вигоряння залишився незмінним: в групі з низьким рівнем вигоряння – у 5

респондентів, з середнім – у 4 респондентів, з високим – у 2 респондентів, з вкрай високим – у 1 респондента. Невиявлення різниці у даному випадку може бути обумовлено переведенням емпіричних балів складових вигорання в інтегральні згідно з методикою К. Масlach та С. Джексон.

Таблиця 5.10

**Результати парних порівнянь даних рівнів професійного вигорання
учителів до та після експерименту**

Показники	Початковий рівень вигорання			
	Низький	Середній	Високий	Вкрай високий
$Me_{\text{до експ.}}(Q_1; Q_3)_{\text{до експ.}}$	3,5 (3; 4)	5 (5; 6)	8 (7; 9)	11 (10; 11,75)
$Me_{\text{після експ.}}(Q_1; Q_3)_{\text{після експ.}}$	3 (1,25; 3,75)	4 (4; 7,25)	5,5 (5; 6)	10 (8; 10,75)
$T_{\text{емп.}}$	5	76	0*	0**
z	-1,552	-0,784	-3,888	-2,428
p_1	0,121	0,433	0,0001	0,015
$G_{\text{емп.}}$	(+)1	(+)5	(+)0	(+)0
n	(-)6	(-)14	(-)19*	(-)7**
p_2	0,125	0,064	$0,004 \times 10^{-3}$	0,016

Примітки:

$Me_{\text{до експ.}}$, $Me_{\text{після експ.}}$ – медіани значень рівнів професійного вигорання респондентів до та після експерименту відповідно, балів;

Q_1 , Q_3 – 1-й кuartиль і 3-й кuartиль (25-й і 75-й процентилі) відповідно;

$T_{\text{емп.}}$ – парний Т-критерій Вілкоксона;

z – z -значення для парного критерію Вілкоксона;

p_1 , p_2 – досягнуті рівні значущості критерію Вілкоксона і критерію знаків відповідно;

$G_{\text{емп.}}$ – нетиповий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

n – типовий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

* – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,01$;

** – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,05$.

В інтерпретації даних, особливо знаків рангів, потрібно враховувати той факт, що у разі позитивного впливу запропонованих організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій на стан здоров'я респондентів рівень вигоряння в ході експерименту повинен знижуватись (альтернативна гіпотеза H_1). Якщо запропоновані заходи не справляють потрібного впливу, то рівень вигоряння зменшуватись не буде (нульова гіпотеза H_0).

Як видно із даних таблиці 5.10, в усіх групах респондентів відбулось зниження рівня вигоряння (за виключенням тих, у яких рівень вигоряння залишився незмінним). Однак, розрахункові значення парного Т-критерію Вілкоксона менше критичних тільки для вибірок респондентів з високим ($p < 0,01$) і вкрай високим ($p < 0,05$) рівнями вигоряння.

Оцінка статистичної значущості відмінностей за критерієм знаків показала наявність статистично достовірної різниці в показниках вигоряння вчителів з високим і вкрай високим рівнями, незважаючи на те, що в усіх групах суми типових зсувів більші, ніж суми атипових зсувів (табл. 5.10).

Для перевірки впливу запропонованих змісту, організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій на показники біологічного віку та темпи біологічного старіння досліджуваних сформульовано такі статистичні гіпотези: 1) нульова гіпотеза H_0 – показники, отримані після проведення експерименту, суттєво не відрізняються або більше від показників до експерименту; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – показники, отримані в ході експерименту, достовірно відрізняються у бік зменшення від початкових даних до експерименту й обумовлені впливом експериментальних чинників.

Отримані результати порівняння біологічного віку респондентів до та після експерименту показані у таблиці 5.11.

Варто відзначити, що до експерименту біологічний вік менше паспортного було виявлено тільки у вчителів фізичної культури. Це, безумовно, пов'язано з достатнім рівнем рухової активності, оскільки показники, які враховуються для обчислення біологічного віку (артеріальний

тиск, час затримки дихання на вдиху, статичне балансування), залежать від неї. Загалом належний темп біологічного старіння був виявлений у 14,06 % досліджуваних. У решти респондентів він був суттєво більшим, ніж паспортний, що свідчить про прискорений темп біологічного старіння. Після проведення експерименту належний біологічний вік мали 23,44 % досліджуваних.

Таблиця 5.11

**Результати парних порівнянь даних біологічного віку учителів
до та після експерименту залежно від початкового рівня
професійного вигорання**

Показники	Початковий рівень вигорання			
	Низький	Середній	Високий	Вкрай високий
Me _{до експ.}	52	50	51	56
(Q ₁ ; Q ₃) _{до експ.}	(44,5; 62,25)	(41; 62)	(44,5; 67)	(55; 59)
Me _{після експ.}	48	50	50	55
(Q ₁ ; Q ₃) _{після експ.}	(39,75; 56)	(38; 58)	(42,5; 60,5)	(52,25; 56)
T _{емп.}	0*	37*	34,5**	7,5
z	-3,070	-3,080	-2,242	-1,105
p ₁	0,002	0,002	0,025	0,269
G _{емп.}	(+)0*	(+)3*	(+)5	(+)2
n	(-)12	(-)20	(-)13	(-)5
p ₂	$0,488 \times 10^{-3}$	$0,488 \times 10^{-3}$	0,096	0,453

Примітки:

Me_{до експ.}, Me_{після експ.} – медіани значень біологічного віку респондентів до та після експерименту відповідно, балів;

Q₁, Q₃ – 1-й квантиль і 3-й квантиль (25-й і 75-й процентилі) відповідно;

T_{емп.} – парний Т-критерій Вілкоксона;

z – z-значення для парного критерію Вілкоксона;

p₁, p₂ – досягнуті рівні значущості критерію Вілкоксона і критерію знаків

відповідно;

$G_{\text{емп.}}$ – нетиповий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

n – типовий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

* – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,01$

** – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,05$

Статистичний аналіз даних змін біологічного віку показав, що у кожній з груп кількість негативних рангів переважає над кількістю позитивних і нульових рангів. Серед респондентів з низьким і середнім рівнями вигоряння нульових рангів не виявлено, з високим – змін рівня біологічного віку не відбулося у 3 осіб, з вкрай високим – у 1 особи. Таким чином, в усіх групах відбулися типові зміни у бік зменшення біологічного віку. Однак, достовірними виявились значення критерію Вілкоксона тільки для вчителів з низьким і середнім рівнями вигоряння $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$ ($p \leq 0,01$). У вчителів з високим рівнем вигоряння $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$, але значення потрапляє в зону невизначеності. Як видно з табл. 5.11, z -значення для парного критерію Вілкоксона дозволяє віднести ці дані до значущих на рівні ($p \leq 0,05$). Критерій знаків G показав достовірно значущу різницю тільки у зсувах різниці значень біологічного віку вчителів з низьким і середнім рівнем вигоряння $G_{\text{емп.}} < G_{\text{кр.}}$ ($p \leq 0,01$).

Під час аналізу даних щодо змін психологічного віку варто звернути увагу на те, що нормою психологічного віку вважається співпадіння з паспортним або варіювання ± 2 роки, тобто людина вміє знайти для себе прийнятний темп життя і розвитку. Для дорослої людини нормою вважається відхилення психологічного віку 3–5 років у бік зменшення. Якщо психологічний вік більше паспортного, це може свідчити про песимістичне світосприйняття і збіднення життєвих перспектив. Якщо відхилення суттєве (10–15 років і більше) – це можна розглядати як симптом життєвої кризи, відчуття нереалізованості (якщо відхилення від’ємне), або безперспективності (відхилення у бік збільшення).

Початковий і підсумковий зрізи даних психологічного віку учителів представлені у таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

**Показники темпів старіння вчителів за психологічним віком
до та після експерименту, %**

Рівень вигорання	Темпи старіння за психологічним віком					
	До експерименту			Після експерименту		
	Норма	Прискорене старіння	Ознаки життєвої кризи	Норма	Прискорене старіння	Ознаки життєвої кризи
Низький	25,00	33,33	41,67	50,00	50,00	0
Середній	21,74	47,83	30,44	26,09	65,22	8,69
Високий	0	52,38	47,62	38,10	28,57	33,33
Вкрай високий	25,00	37,50	37,50	25,00	25,00	50,00

Статистичні гіпотези, сформульовані для оцінки експериментальних даних щодо зміни психологічного віку, такі: 1) нульова гіпотеза H_0 – показники, отримані після проведення експерименту, суттєво не відрізняються або більше від показників до експерименту; 2) альтернативна гіпотеза H_1 – показники, отримані в ході експерименту, достовірно менше показників до експерименту.

У таблиці 5.13 представлено дані статистичного аналізу змін психологічного віку респондентів в ході експерименту. Не відбулося змін психологічного віку у 3 респондентів з низьким і 2 респондентів з високим рівнями вигорання.

Як видно з даних табл. 5.13, значення критерію Вілкоксона достовірні на рівні ($p \leq 0,01$) для груп з низьким і високим рівнем вигорання. Гіпотеза H_1 приймається. Для респондентів з середнім рівнем достовірність зменшення показників психологічного віку за критерієм Вілкоксона ($p \leq 0,05$), однак,

показники z-значення не дозволяють прийняти гіпотезу H_1 , тобто отримані показники знаходяться в зоні невизначеності.

Розрахунок критерію знаків показав значущі ($p \leq 0,05$) зсуви психологічного віку респондентів з низьким, середнім і високим рівнями вигоряння у бік зменшення. Однак, для респондентів з середнім рівнем вигоряння $G_{\text{емп.}} = G_{\text{кр.}}$ ($p = 0,05$). Тому також можна говорити про часткове прийняття гіпотези H_1 .

У респондентів з вкрай високим рівнем вигоряння також відбулися зрушення психологічного віку у бік зменшення, однак, значущих показників отримано не було (табл. 5.13).

Таблиця 5.13

Результати парних порівнянь даних психологічного віку учителів до та після експерименту залежно від початкового рівня професійного вигоряння

Показники	Початковий рівень вигоряння			
	Низький	Середній	Високий	Вкрай високий
$Me_{\text{до експ.}}$	54,5	47	54	53,5
$(Q_1; Q_3)_{\text{до експ.}}$	(45,5; 61,5)	(42; 54)	(44; 67)	(48,5; 58,75)
$Me_{\text{після експ.}}$	47,5	45	50	52,5
$(Q_1; Q_3)_{\text{після експ.}}$	(43,5; 57,25)	(40; 55)	(42,5; 58,5)	(47; 62,5)
$T_{\text{емп.}}$	0*	80**	12*	15
z	-2,670	-1,769	-3,361	0,422
p_1	0,008	0,077	0,001	0,673
$G_{\text{емп.}}$	(+)0**	(+)5**	(+)3**	(+)2
n	(-)9	(-)18	(-)16	(-)6
p_2	0,004	0,011	0,004	0,289

Примітки:

$Me_{\text{до експ.}}$, $Me_{\text{після експ.}}$ – медіани значень психологічного віку респондентів до та після експерименту відповідно, балів;

Q_1, Q_3 – 1-й кuartиль і 3-й кuartиль (25-й і 75-й проценти́ль) відповідно;

$T_{\text{емп.}}$ – парний Т-критерій Вілкоксона;

z – z -значення для парного критерію Вілкоксона;

p_1, p_2 – досягнуті рівні значущості критерію Вілкоксона і критерію знаків відповідно;

$G_{\text{емп.}}$ – нетиповий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

p – типовий зсув різниці значень (з урахуванням знаку);

* – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,01$

** – отримані дані достовірні на рівні значущості $p=0,05$

Для визначення динаміки змін у самопочутті та професійно обумовленій поведінці було розроблено спеціальний опитувальник із дванадцяти параметрів (додаток Т), за яким учителі представили самооцінку динаміки змін у різних сферах професійного та повсякденного життя. Учасники оцінювали зміни, які відбулися у їхньому житті за кожним із параметрів через шість місяців після завершення превентивної програми, за шкалою від -5 до +5 балів. Для більш об'єктивної оцінки результати ранжувалися відповідно до вихідних рівнів професійного вигоряння учасників (таблиця 5.14)., які визначалися за методикою К. Маслач і С. Джексона в адаптації Н. Водоп'янової та С. Старченкової (додаток Д).

Аналіз показав, що участь у програмі справила найбільш позитивний ефект на вчителів з низьким початковим рівнем професійного вигоряння ($p \leq 0,01$ – $p \leq 0,05$). Майже усі параметри у вчителів цієї групи зазнали достовірного зростання.

У вчителів із середнім рівнем вигоряння показники сильно варіюють; істотними можна назвати лише зміни у показниках ставлення до роботи ($p \leq 0,05$). У вчителів з високим рівнем професійного вигоряння суттєві зрушення відбулись у показниках задоволення від роботи, креативного підходу до роботи, кар'єрного зростання, і, що дуже важливо з нашої точки зору, у відчутті своєї цінності як вчителя ($p \leq 0,05$).

Результати оцінки вчителями динаміки змін у житті і професійній діяльності після участі у програмі «Здоров'я вчителя»

Параметри самооцінки	Рівень професійного вигорання		
	Низький	Середній	Високий
Стан здоров'я	4,33±0,58	2,57±1,90	2,50±2,12
Емоційний стан	4,67±0,58	2,86±1,57	3,00±2,83
Ставлення до себе	4,33±0,58	3,29±1,38	3,00±2,83
Ставлення до роботи	4,33±0,58	3,29±0,76	3,00±1,41
Повсякденна активність	4,67±0,58	2,57±1,81	3,50±2,12
Активність у спілкуванні	5,00±0,00	3,43±1,51	3,50±2,12
Міжособистісні відносини	5,00±0,00	3,29±1,60	3,50±2,12
Кар'єрний ріст	4,17±1,04	1,86±1,68	2,00±0,00
Відносини з керівництвом	5,00±0,00	2,00±3,00	3,00±2,83
Задоволення від роботи	4,33±0,58	2,86±1,86	3,50±0,71
Творчий підхід до роботи	4,33±0,58	3,00±1,63	3,50±0,71
Відчуття своєї цінності як вчителя	4,33±0,58	3,43±1,40	4,00±1,41

Отримані дані підтвердили важливість використання розробленої програми «Здоров'я вчителя» як превентивної. Порівняльний аналіз даних самооцінки з описаними вище інструментальними результатами свідчить про те, що ефективність впливу програми на здоров'я учасників можна більш точно оцінити за динамікою показників рівня професійного вигорання, зони професійного комфорту, біологічного та психологічного віку. Результати дослідження переконують нас у важливості розпочинати превентивні заходи з формування індивідуального здоров'язбереження якомога раніше, тобто тоді, коли у вчителів ще відсутні ознаки професійного вигорання. Це найкраще робити на етапі професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів в університеті [203; 211].

Здійснені нами впровадження окремих елементів програми у систему

роботи закладів післядипломної педагогічної освіти (зокрема, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти») також отримали схвальні відгуки слухачів курсів підвищення кваліфікації і постійно підтримуються запитом на їх проведення починаючи з 2018 року і до сьогодні.

Під час проведення популярних заходів неформальної освіти для шкільних педагогів, таких, як EdCamp Ukraine, Фестиваль європейських освітніх практик EduFest тощо елементи програми впроваджено у формі майстер-класів, тренінгів, вчительських лінійок тощо.

5.2. Аналіз та обговорення результатів експериментального дослідження. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя як складова освітніх стандартів

У процесі дослідження наукової проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти автором неодноразово порушувалося питання реалізації цієї компетентності через систему професійних та освітніх стандартів. Порівняння вимог до вчителя, які пред'являються стандартами підготовки вчителів у різних країнах [25; 138; 349; 471; 593; 601; 621; 632; 659; 684; 669], щоразу актуалізувало потребу у розробці вітчизняного професійного стандарту, де було б ураховано здатність вчителя до збереження і зміцнення усіх складових власного здоров'я під час усього спектру професійних взаємодій.

Позитивним кроком у вирішенні питання, яке розглядається, стало введення у 2018 році до професійного стандарту підготовки вчителів початкових класів [465] компетенцій, пов'язаних з організацією здоров'язбережувального освітнього середовища та запобіганням професійному вигорянню. Втім практичних кроків у змісті підготовки вчителів інших предметних спеціальностей у даному напрямі було зроблено

недостатньо. Пошук відповідей на означені вище запитання спрямував нашу дослідницьку діяльність на застосування комплексного підходу до формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів і вчителів-практиків у системі неперервної педагогічної освіти, який представлений у даному дисертаційному дослідженні. Отримані експериментальні результати дали підстави окреслити можливості для внесення пропозицій щодо стандартизації змісту і вимог до підготовки майбутніх учителів у напрямі їх індивідуального здоров'язбереження.

Цілком зрозуміло, що впровадження професійних стандартів у підготовку сучасного вчителя потребує практичної узгодженості і забезпечення наступності між закладом вищої освіти і закладом загальної середньої освіти, де відбуватиметься професійна соціалізація молодого фахівця. Цілісність організації освітнього середовища ЗВО і системність дій викладачів у напрямі формування компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів – майбутніх учителів – є необхідними складовими їхньої підготовки до виконання таких трудових функцій, як «Створення освітнього середовища», «Рефлексія і професійний саморозвиток» (якщо спиратись на формулювання стандарту 2018 року [465]).

У наступні два роки (2019–2020) спостерігалась певна наступність у трансформації професійних стандартів підготовки вчителя, оскільки невизначеність і непередбачуваність сучасного світу вимагає переосмислення і переусвідомлення підходів до підготовки сучасного фахівця. Це є особливо важливим у педагогічній освіті, тому проєктом новітнього стандарту для вчителя (представлений для громадського обговорення 05 травня 2020 р.) вже вимагається випереджувальна підготовка [466], що передбачає уміння соціалізуватися упродовж життя, долаючи виклики суспільства та професійні труднощі. При цьому значна увага приділяється необхідності формування у майбутніх учителів таких важливих для професійної соціалізації компетентностей, як соціально-емоційна, етична, здоров'язбережувальна

тощо. Водночас соціономічна обумовленість вчительської професії вимагає від самого вчителя наявності компетентності індивідуального здоров'язбереження, яка дозволяє вчителю зберігати своє власне здоров'я, залишатись ефективним протягом усього періоду професійної діяльності, запобігаючи ранньому професійному вигорянню, ефективно комунікуючи з усіма учасниками освітнього процесу. З огляду на це особливої актуальності набуває розробка програм, методик та педагогічних технологій, які б дозволяли одночасно і холістично вирішувати ці завдання [194].

Теоретичний аналіз проєкту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [466] (далі – Стандарту) та узагальнення накопичених упродовж 2015–2020 рр. теоретичних і практичних даних [217; 396] дозволили автору взяти участь в обговоренні проєкту Стандарту [466] під час Онлайн-толоки EdCamp Ukraine #2, (м. Харків, 01 липня 2020) і сформулювати пропозиції для його розробників щодо внесення питань індивідуального здоров'язбереження вчителя до опису трудових функцій і професійних компетентностей. Під час розробки вище вказаних пропозицій ми спиралися на такі міркування:

1. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя є складовою (підсистемою) його здоров'язбережувальної компетентності (системи), яка, у свою чергу, є складовою надсистеми – професійної компетентності вчителя (а якщо спиратись на формулювання проєкту Стандарту [466], то однією із професійних компетентностей).

2. Складові компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя взаємопов'язані через змістове та/або діяльнісне наповнення з усіма професійними компетентностями, визначеними у Стандарті (рис. 5.7). При цьому найбільша дотичність спостерігається з тими компетентностями, які відображають соціальні взаємодії різного рівня (інклюзивна, психологічна, компетентність педагогічного партнерства, рефлексивна, інноваційна), а також з емоційно-етичною компетентністю.

3. Забезпечивши якісне формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження під час професійної підготовки майбутнього вчителя або їх розвитку у системі післядипломної та/або неформальної освіти вчителя-практика, можна одночасно здійснювати вплив на формування і розвиток інших, пов'язаних компетентностей, особливо тих, які вимагають здатності до керування психоемоційними станами, запобігання професійному вигорянню, налагодження партнерських взаємодій між учасниками освітнього процесу тощо.



Рис. 5.7. Взаємозв'язок складових компетентності індивідуального здоров'язбереження та професійних компетентностей, визначених проєктом Професійного стандарту [466] (© Г. І. Жара, 2020 [194]).

Наприклад, як було виявлено під час експерименту, учителі-практики різних спеціальностей мають низькі показники складових емоційного інтелекту, таких, як «Управління своїми емоціями» та «Емпатія», найкраще сформовані показники шкали «Самотивація».

При цьому вимога Стандарту передбачає: «Б21. Здатність

усвідомлювати особисті відчуття й почуття, управляти власними емоційними станами. Б21У1. Усвідомлювати і конструктивно реагувати на прояви емоцій без осуду, скеровувати та підтримувати увагу в процесі педагогічної діяльності. Б21У2. Володіти способами самозбереження психічного здоров'я, усвідомлення й управління власними емоціями. Б21У3. Конструктивно реагувати на стрес, конфліктні ситуації, сприяти порозумінню. Б21У4. Застосовувати в освітньому процесі практики концентрації уваги, усвідомленого емоційного реагування (обирати та реалізувати доцільну емоційну реакцію, залежно від комунікативної ситуації)» [466, с. 11]. Це повністю відповідає змісту емоційно-чуттєвої складової компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Подібних кореляцій між компетентностями, які були визначені у проєкті Стандарту, та складовими компетентності індивідуального здоров'язбереження було знайдено доволі багато. Водночас зміст здоров'язбережувальної компетентності вчителя (розділ В2 трудової функції В «Організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища») традиційно був орієнтований лише на збереження здоров'я учнів: «В21. Здатність до здійснення профілактичних заходів щодо збереження життя та здоров'я учнів», «В22. Здатність надавати домедичну допомогу учням», «В23. Здатність до попередження і протидії булінгу, різним проявам насильства» [466, с. 15–16]. Також не було враховано вимогу до необхідності підтримання вчителем інших складових здоров'я, окрім психічного [194].

Під час обговорення представленого проєкту Стандарту його розробники погодилися з тим, що корисним доповненням до нього стануть вимоги, пов'язані з компетентністю індивідуального здоров'язбереження вчителя, спрямовані на підтримку власного здоров'я вчителя в освітньому процесі. Для конкретизації результатів обговорення автором було сформульовано і надіслано розробникам ряд пропозицій щодо здатностей, знань й умінь вчителя в межах здоров'язбережувальної компетентності.

Зокрема, запропоновано доповнити Трудову функцію В (Організація безпечного та здорового освітнього середовища), розділу В2 (Здоров'язбережувальна компетентність) таким підрозділом: «В 2.4 Здатність до збереження власного здоров'я у процесі професійної діяльності» – з переліком відповідних знань й умінь (додаток У).

Внесені пропозиції були враховані авторським колективом Стандарту, й у його кінцевому варіанті, затвердженому Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736 [467], були представлені у такому формулюванні (рис. 5.8):

Трудові функції		
В. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища		
Професійні компетентності	Знання	Уміння та навички
В2. Здоров'язбережувальна компетентність		
В2.4. Здатність зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності	В2.4.31. Взаємозв'язок організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням В2.4.32. Засади здорового способу життя В2.4.33. Вплив професійної діяльності на здоров'я та прийоми збереження особистого здоров'я у професійній діяльності	В2.4.У1. Дотримуватись у професійній діяльності санітарних правил і норм В2.4.У2. Здійснювати профілактичні заходи із збереження особистого фізичного та психічного здоров'я під час професійної діяльності В2.4.У3. Використовувати методики зміцнення здоров'я та запобігання захворюванням

Рис. 5.8. Представлення компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя як складової Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [467, с. 10, 20–21] (інтеграція змістових частин зі сторінок 10, 20, 21 здійснена нами [194]).

На підставі вище викладеного отримані результати можна вважати такими, що мають практичне значення. Представлені у даній роботі напрями діяльності викладачів з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів педагогічного ЗВО є прикладом для впровадження, що забезпечує реалізацію професійного стандарту через внесення відповідних доповнень до освітніх програм підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей [194].

Стосовно формування компетентності, яка розглядається, у системі післядипломної, неформальної та інформальної освіти, то запропоновані зміст, організаційно-педагогічні умови і педагогічна технологія в цілому можуть не тільки забезпечити превентивний і профілактичний здоров'язбережувальний ефект, але й пришвидшити професійну ресоціалізацію й адаптацію вчителів-практиків до вимог чинних стандартів.

5.3. Методичні рекомендації з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти

У результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів та вчителів-практиків у системі неперервної педагогічної освіти були виявлені закономірності, які дозволили сформулювати відповідні методичні рекомендації для застосування у процесі професійної підготовки студентів педагогічних ЗВО, професійно-практичної перепідготовки, неформальної та інформальної освіти вчителів, а також для керівників закладів загальної середньої освіти [178; 179; 208].

Загальні рекомендації з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів та вчителів-практиків. Проведення роботи з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів і запобігання їхньому професійному вигорянню потребує особливої уваги і спирається на виявлені вище закономірності. Фахівці, які будуть

цілеспрямовано здійснювати цю роботу, мають усвідомити всю свою відповідальність щодо системності і послідовності введення засобів психолого-педагогічного та психовалеологічного впливу в освітній процес.

Серед профілактичних і терапевтичних заходів, спрямованих на відвернення професійно обумовлених захворювань, найбільше уваги слід приділяти попередженню порушень опорно-рухового апарату, зору і слуху, серцево-судинної, дихальної і нервової систем, оскільки вони найчастіше зустрічаються у вчителів. Відповідно повинні цілеспрямовано формуватись світоглядна, соціально-ієрархічна, колективно-креативна і соціально-свідома складові компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя.

Розвиток емоційного інтелекту, оптимістичного світосприйняття, забезпечення позитивної емоційної атмосфери в освітньому середовищі, а також залучення вчителів до творчої діяльності, яка викликає позитивні емоції, сприятливо позначається на показниках професійного вигорання і знижує темпи старіння. Водночас це сприяє формуванню емоційно-чутевої складової компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя.

Розвиток ментально-когнітивної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя потрібно здійснювати шляхом надання вчителям можливостей критичного переосмислення власного стилю і способу життя, професійних відносин, професійного самотавлення тощо на основі надання знань про індивідуальне здоров'я як систему та його зв'язок із системою соціальних відносин людини.

Вчителям усіх спеціальностей, окрім вчителів фізичної культури, потрібно надавати допомогу у формуванні психофізичної складової компетентності індивідуального здоров'язбереження для зниження біологічного віку. Це повинно бути пов'язано з підвищенням рухової активності, укріпленням кардіореспіраторної системи, застосуванням тілесної терапії.

Особливу підтримку із застосуванням психовалеологічного консультування варто надавати вчителям другої і вищої категорій, оскільки

вони є найбільш вразливими як для розвитку емоційного вигоряння, так і для появи професійних захворювань.

Для учителів історії, природничих спеціальностей (хімії, біології, географії) та початкового навчання потрібно сприяти зниженню психологічного віку шляхом привнесення новизни у повсякденну і професійну діяльність, розширення зони комфорту, формування колективно-креативної і світоглядної складових компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Істотну увагу потрібно приділяти зниженню біологічного віку і рівня емоційного вигоряння у вчителів філологічних спеціальностей (іноземної мови, зарубіжної літератури та української мови і літератури), оскільки специфіка їхньої діяльності супроводжується явищами гіподинамії, деперсоналізації та емоційного виснаження. Для учителів цих спеціальностей корисним буде підвищення рухової активності, вправи для розвитку опорно-рухового апарату, профілактики порушень хребта та серцево-судинних захворювань, психоемоційне розвантаження тощо.

Для вчителів фізичної культури бажано більше уваги приділяти корекції психологічного віку і рівня вигоряння, оскільки біологічний вік у них, як правило, нижче паспортного, а темпи психологічного старіння вищі.

Враховуючи вікові особливості розвитку синдрому професійного вигоряння у вчителів загалом, варто здійснювати диференційований корекційний вплив на такі показники, як:

- емоційне виснаження – для учителів зі стажем роботи 15–25 років;
- редукція професійних досягнень (професійна успішність) – для учителів-початківців (під час педагогічної інтернатури та зі стажем роботи до 5 років) і досвідчених вчителів (старших 55 років, що мають стаж роботи понад 30 років);
- деперсоналізація (особисте відчуження, цинізм) – для молодих вчителів з досвідом роботи 5–15 років, а також для вчителів передпенсійного та пенсійного віку.

Варто також застосовувати диференційний підхід до вчителів з високим і вкрай високим рівнями професійного вигоряння у контексті впливу на рівень фізичного і психічного здоров'я. Таким респондентам необхідний тривалий рекреаційний та реабілітаційний період, медичне обстеження, а також психологічна підтримка.

Методичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів. Ваша основна задача – навчити майбутніх учителів запобігати професійним ризикам, відвертати раннє емоційне вигоряння, залишаючись здоровим та успішним. Для цього:

1. Організуйте свої заняття таким чином, щоб студенти звикли до дотримання норм здоров'язбережувального освітнього середовища в освітньому процесі. Щоразу нагадуйте про необхідність провітрювати приміщення перед заняттями – до вироблення стійкої звички. Дайте можливість відчувати переваги регулярного використання навичок індивідуального здоров'язбереження для покращення самопочуття, підтримання навчальної активності, профілактики захворювань.

2. Знайдіть у змісті матеріалу дисциплін, які Ви викладаєте, аспекти здоров'язбереження, на які варто звернути увагу студентів і які справлятимуть виховний та мотиваційний вплив на майбутнього вчителя. Якщо є можливість, використовуйте профілактичні атачменти для посилення цього впливу.

3. Подолайте ніяковість і, враховуючи динаміку працездатності студентів на заняттях, виділіть декілька хвилин для проведення рухових пауз. Ви отримаєте вдячних послідовників і підвищену навчальну активність.

4. Використовуйте активні та інтерактивні форми і методи навчання. Позитивний емоційний фон, створений на заняттях, групова взаємодія студентів під час виконання навчальних завдань, успішність вирішення поставлених задач з урахуванням внеску кожного є в сукупності запорукою профілактики професійного вигоряння у майбутньому. Максимально

стимулюйте прояви творчості, використовуйте досвід творчої діяльності студентів як матеріал для взаємонавчання.

5. Намагайтесь сприяти розширенню зони комфорту студентів за допомогою використання нестандартних творчих завдань, розвитку емоційного інтелекту, навчання по-іншому вирішувати професійні ситуації.

6. Демонструйте приклади дотримання професійної субординації і корпоративної етики у спілкуванні з колегами, керівництвом, студентами, їхніми батьками тощо.

7. Поважайте особистість студента – з усіма його проявами і якостями. Розвивайте у себе та у студентів толерантність до особистісних, національних, расових, поведінкових особливостей інших.

8. Сприяйте адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладі вищої освіти. Пояснюйте специфіку педагогічної діяльності, особливості чинників ризику здоров'я у професії вчителя та способи їх уникнення.

9. Звертайте увагу на стан здоров'я студентів на заняттях та під час випадкових зустрічей. Навчіться розпізнавати візуальні ознаки та симптоми найбільш розповсюджених захворювань. Від Вашої уважності й оперативності може залежати життя людини або безпека цілого колективу.

10. Виконуючи роль куратора академічної групи, обов'язково приділіть декілька занять питанням індивідуального здоров'язбереження в освітньому процесі та у професійній діяльності вчителя, профілактики шкідливих звичок, запобігання сезонним захворюванням, інфекціям, що передаються статевим шляхом, дотримання техніки безпеки тощо. Здійснюйте моніторинг стану здоров'я студентів ввіреної групи, вчасно вживайте заходів для його корекції у разі потреби.

Методичні рекомендації для майбутніх учителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності.

1. Здоров'я потребує уваги. Щодня давайте собі звіт про те, як Ви себе почуваєте, що було зроблено Вами для підтримання індивідуального

здоров'я, які чинники могли вплинути чи вплинули на нього і яким був цей вплив – позитивним чи негативним. Прислухайтеся до сигналів Вашого організму і дбайте про нього.

2. Регулярно (принаймні один раз на рік) проходите профілактичний медичний огляд. Навіть найпростіші аналізи і флюорографічне обстеження органів грудної клітки допоможуть виявити достатньо велику кількість захворювань на ранній стадії.

3. Забезпечте собі максимально зручні умови на робочому місці. Якщо відчуваєте дискомфорт – усуньте чинник, який його спричиняє, не намагайтесь його терпіти або пристосовуватись до нього. У разі потреби попросіть інших про дозвіл або допомогу.

4. Пробуйте використовувати різні вправи і методики для індивідуального здоров'язбереження, доки не знайдете ті, які Вам найбільше підходять відповідно до стану здоров'я. Виконуйте їх регулярно, відстежуйте самопочуття, коректуйте згідно з власними особливостями. Щодо розроблення індивідуальної оздоровчої програми проконсультуйтеся з фахівцями.

5. Навчіться користуватись «Шкалою емоційних тонів». Це допоможе Вам розвивати свій емоційний інтелект – розпізнавати свої і чужі емоції, керувати власним емоційним станом, управляти емоціями інших людей. Отримані навички будуть корисними для налагодження продуктивної взаємодії з керівництвом школи, учнями та їхніми батьками, колегами тощо.

6. Плануйте свій індивідуальний валеогенез згідно з усіма сферами соціальних відносин на найближчу і віддалену перспективу. Періодично продивляйтесь свій план, коректуйте його, відмічайте виконане. Це допоможе Вам збалансувати своє здоров'я в усіх його аспектах.

7. Дотримуйтесь балансу між навчанням / роботою, відпочинком та особистим життям. Призвичайтесь планувати свій час, оскільки він є витратним ресурсом. Час, відведений на кожну з цих частин Вашого життя, повинен бути приблизно однаковим. Це допоможе уникнути стресу й втоми.

8. Уникайте спокуси знімати стрес і напруження за допомогою психоактивних речовин (алкоголю, тютюну, наркотиків). Найкращою альтернативою буде дружня підтримка, прогулянка на природі, рухові вправи, зміна активності, хобі-терапія, арт-терапія або анімалотерапія.

9. Розширюйте власну зону комфорту. Пробуйте себе у нових видах діяльності, періодично робіть те, чого ніколи раніше не робили. Не соромтеся здаватись в очах інших смішним чи дивним. Єдине, що повинно Вас зупиняти, це небезпека для Вашого життя і здоров'я та спричинення дискомфорту іншим людям. Усе решта – частина Вашого особистого життя.

10. Якщо Ваш особистий простір порушується, твердо, але коректно озвучте це. Вимагайте дотримання сприятливої для Вас дистанції. Так само поважайте особистий простір людей, з якими спілкуєтесь.

11. Підвищуйте свій професійний рівень. Вчіться безперервно. У професії вчителя це необхідно, оскільки спектр інновацій постійно розширюється. Вивчайте і використовуйте досвід старших колег, натомість звертайте увагу й на професійні здобутки молодших. Заявляйте про себе, демонструйте свої найкращі педагогічні якості. Беріть участь у семінарах, конференціях, тренінгах, фестивалях. Долучайтесь до професійних спільнот. Це дозволить Вам набувати досвіду у неформальній та інформальній освіті, полегшить досягнення успіху і визнання у роботі.

12. Усвідомте, що професія, яку Ви обрали, є водночас важкою і величною, відповідальною і почесною, стресогенною і цікавою. Тільки від Вас залежить Ваше професійне довголіття, тобто те, чи залишитесь Ви у професії, чи зміните її на іншу. У ваших руках перебуває збереження Вашого здоров'я, уникнення чинників ризику, які супроводжують вчителя у роботі, запобігання емоційному вигорянню і розвитку професійних захворювань. Докладаючи певних зусиль, можна водночас бути професіоналом найвищого ґатунку і залишатись здоровою та щасливою людиною. Зрозумівши свою вчительську місію, цінність і користь для світу, країни, міста, громади, школи, учнів, а також для себе особисто, Ви зможете визначити пріоритети і

перспективи власного професійного розвитку.

Методичні рекомендації для учителів-практиків з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і профілактики професійного вигорання. Вчитель – професія почесна і велична. Обравши її, людина бере на себе відповідальність не тільки за результати своєї праці, але й за наслідки впливу цієї професії на власне життя і здоров'я. Тому для подовження професійного довголіття, збереження індивідуального здоров'я й запобігання професійному вигоранню варто звернути увагу на таке:

1. Усунути п'ять основних помилок, яких припускаються вчителі у власній роботі та під час професійних взаємодій, а саме:

- ~ ігнорування сигналів власного тіла;
- ~ втрата особистого простору;
- ~ переважання негативних емоцій над позитивними, некеровані емоції;
- ~ недотримання балансу між роботою, відпочинком і особистим життям;
- ~ відмова від допомоги.

2. Турбуйтеся про свій організм. Відстежуйте сигнали власного тіла на події і ситуації, які з Вами трапляються, і вчасно реагуйте на них. Ігнорування тілесних сигналів (дискомфорт в окремих ділянках, напруження м'язів, оніміння, поколювання, больові відчуття, нудота, запаморочення тощо) може призвести до розвитку або загострення захворювань.

3. Розробіть для себе індивідуальну оздоровчу програму. Підберіть самостійно або за допомогою консультанта комплекс вправ для тих частин тіла, які потребують особливої уваги. Виконуйте їх систематично, коректуйте у разі потреби. Використайте перерви між уроками для відпочинку – розслабтеся, або зробіть декілька вправ (для хребта, очей, підвищення імунітету тощо).

4. Зберігайте свій особистий простір. Тримайте зручну дистанцію під час спілкування з іншими людьми. Якщо професійна ситуація вимагає

порушення Вашого особистого простору, намагайтесь триматись на найбільш комфортній для Вас відстані. У разі відчуття дискомфорту повідомте людину про бажання збільшити відстань між вами, або знайдіть перепону (стіл, стілець, сумку тощо).

5. Ніколи не порівнюйте свої досягнення з досягненнями інших (колег, друзів тощо). Ви йдете своїм шляхом, у своєму темпі, і Ваш успіх залежить від Вас самих. Дозвольте собі бути успішним по-своєму, не потрібно прагнути чужого успіху.

6. Вчіться регулярно, відкривайтесь усьому новому, що Вас оточує. Поповнюйте свою професійну скарбничку новими ідеями, методиками, розробляйте нові технології навчання. Розширюйте власну зону комфорту, але поступово, щоб не потрапити в «зону паніки».

7. Проявляйте власні емоції. Ви маєте на це право. За допомогою «Шкали емоційних тонів» скоректуйте власну поведінку по відношенню до близьких, колег, керівництва, учнів та їхніх батьків. Знайдіть найбільш продуктивні шляхи взаємодії на основі керування емоціями. Навчіться розпізнавати маніпуляції і не піддаватись їм.

8. У разі виникнення стресової ситуації пам'ятайте, що зупинити емоційну та фізіологічну реакцію організму на стрес можна лише правильно проаналізувавши й оцінивши ситуацію, не сприймаючи її як стресову для себе. Якщо вдасться це зробити вчасно, ризик розвитку психосоматичних захворювань набагато знизиться.

9. Звертайтеся за професійною допомогою. Це стосується як роботи, так і стану Вашого індивідуального здоров'я. Не чекайте появи ознак чи симптомів захворювання. Профілактичний медичний огляд принаймні один раз на рік має бути обов'язковою нормою. Після сорока років варто отримати профілактичну консультацію психолога або психовалеолога для з'ясування власного психоемоційного стану та його корекції у разі потреби.

10. Знайдіть для себе різновид діяльності, не пов'язаної з вчительською роботою, який буде приносити Вам задоволення. Це може бути хобі,

громадська діяльність, волонтерство або додатковий заробіток, але важливо, щоб вони періодично дозволяли повністю відокремитись і відволіктись від педагогічної професії.

11. Оптимальний баланс між роботою, відпочинком і особистим життям відповідає формулі 8:8:8, яка означає, що упродовж доби вісім годин потрібно відводити на сон, вісім годин присвятити роботі, і вісім годин залишити для «життя», тобто для сім'ї, зустрічей з друзями, хобі, самообслуговування, організації життєвого простору, рухової активності, саморозвитку, відвідування культурних місць, молитви чи медитації тощо. Регулярне порушення цього балансу або стійке зміщення його в одну зі сторін призводить до збіднення інших сфер життя і, як наслідок, появи фізичних або психічних розладів.

12. Полюбіть свою роботу. Знайдіть у ній те, що Вас надихає. Дайте собі відповідь на запитання про те, у чому полягає Ваша цінність як Вчителя для Вас самих, для Ваших учнів, для школи, в якій Ви працюєте, для громади, для міста, для країни, для світу. Визначте перспективи Вашого розвитку як фахівця-професіонала і людини відповідно до тієї місії, яку Ви виконуєте як представник педагогічної професії.

Методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання у колективі. Управління закладом загальної середньої освіти вимагає від директора ефективного адміністративного менеджменту, у тому числі й постійної цілеспрямованої взаємодії з персоналом школи. Варто зрозуміти, що людський ресурс є найважливішим рушієм, від здоров'я та психоемоційного стану якого залежить розвиток закладу та ефективність освітнього процесу, і який потребує уважного і мудрого ставлення. Для забезпечення профілактики професійного вигорання у вчительському колективі, а також збереження здоров'я педагогічних працівників керівнику бажано:

1. Сприяти усвідомленню усіма співробітниками закладу освіти його

місії, візії та основних цінностей. Підтримувати високий рівень корпоративної культури закладу.

2. Уникати тотального контролювання дій співробітників та авторитарного стилю керівництва. Оцінювати виключно професійні якості кожного, ні в якому разі не допускати проявів булінгу і дискримінації.

3. Принаймні один раз на два роки проводити моніторинг рівня здоров'я та рівня професійного вигоряння вчителів закладу освіти.

4. Під час розподілу обов'язків між учителями, особливо з позакласної та позаурочної роботи, урахувати тенденції формування синдрому професійного вигоряння у різних вікових категорій, а саме:

- сприяти адаптації у колективі учителів-початківців під час педагогічної інтернатури, познайомити їх з традиціями закладу, перспективами професійного розвитку тощо для профілактики виникнення деперсоналізації;

- забезпечити якісне наставництво досвідченими вчителями-предметниками учителів-початківців для відчуття останніми підтримки і запобігання редукції професійних досягнень;

- більше відповідальності покладати на учителів, які мають стаж роботи від п'яти до п'ятнадцяти років, дозволяючи їм проявляти творчу активність і стимулюючи до співпраці з більш досвідченими колегами;

- давати можливість творчого самовираження наряду з ненадмірним навантаженням учителям зі стажем роботи від п'ятнадцяти до двадцяти п'яти років з огляду на найбільшу їх схильність до емоційного виснаження; урахувати їхні пропозиції і поради з організації освітнього процесу;

- використовувати досвід учителів, які мають понад двадцять п'ять років стажу, забезпечувати їх професійну ресоціалізацію з урахуванням інноваційних тенденцій розвитку освіти; залучати їх до співпраці з молодими вчителями для обміну досвідом.

5. Поважати і підтримувати прагнення учителів до дотримання балансу між роботою та особистим життям. Заохочувати використання хобі

вчителів в освітньому процесі з виховною метою.

6. Залучати усі категорії вчителів до обговорення перспектив розвитку закладу освіти; створювати робочі групи з окремих нагальних питань за участю вчителів, учнів та їхніх батьків; визнавати і відмічати внесок кожного у спільну справу.

7. Виробити у закладі освіти систему заохочень учителів (як моральних, так і матеріальних), забезпечувати зворотній зв'язок тим, хто відповідально ставиться до своїх обов'язків. Корисно відкрито відмічати успіхи співробітників, дотримуватись справедливості у розподілі заохочень відповідно до внеску вчителя у розвиток закладу.

8. Забезпечувати співробітникам можливість особистісного, професійного і кар'єрного зростання, заохочувати їх до підвищення кваліфікації, участі у конференціях, тренінгах, конкурсах, грантових програмах тощо. Організовувати майстерки, тренінги, психологічні та валеологічні консультації на базі школи.

9. Запобігати розвитку конфліктів у колективі. Сприяти рівним, емоційно гармонійним відносинам та формуванню позитивної робочої атмосфери у закладі освіти.

10. Обов'язково передбачити у структурі закладу загальної середньої освіти облаштування кімнати для психофізіологічного та психоемоційного розвантаження вчителів. Орієнтовно серед обладнання кімнати повинні бути:

- м'які крісла-мішки;
- невисокий мобільний стіл, що легко пересувається;
- кушетка;
- килимки для відпочинку;
- ковдри або пледи;
- фітболи різного діаметру;
- шведська стінка;
- профілактор Євмінова;
- штори для затемнення вікон;

- музичне обладнання;
- люстра для освітлення зі зміною кольору;
- кондиціонер;
- обігрівач;
- набір кольоротерапевтичних карток;
- приладдя для малювання (кольорові олівці, фарби, пензлі, папір, розмальовки антистрес тощо);
- аромалампа з набором ефірних олій або колекція лікарських трав з різними запахами;
- акваріум з рибками або лампа з елементами, що рухаються;
- масажна доріжка для ніг або масажер на кшталт біомату;
- засоби тактильної стимуляції: м'ячі (пластмасові, резинові, з пухирцями); камінці різної форми; природні матеріали (шишки, жолуді, каштани, палички, кора, тощо); ємність з піском; мішечки або м'які іграшки, заповнені гранулами, зернятками тощо; гумові стрічки; пластилін або полімерна глина тощо.

Висновки до розділу 5

У цьому розділі висвітлено результати проведеного формувального експерименту, під час якого було організовано впровадження педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя, її змісту, організаційно-педагогічних умов та технологій навчання у систему неперервної педагогічної освіти, зокрема, на етапах адаптації студентів педагогічних спеціальностей до умов навчання у закладах вищої освіти, професійної підготовки на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти, а також у системі післядипломної і неформальної освіти вчителів-практиків. За результатами експериментальної роботи та аналізу отриманих даних сформульовано такі висновки:

1. У результаті дослідження цілеспрямованого виховного впливу куратора академічної групи на формування компетентності індивідуального

здоров'язбереження у студентів – майбутніх учителів у період їхньої адаптації до умов навчання виявлено істотний зв'язок між показниками зони комфорту, стану здоров'я та успішності студентів в експериментальних групах. При розширенні зони професійного комфорту зростає якість навчання, полегшується адаптація до педагогічної діяльності під час педагогічної практики та у перший рік професійної діяльності. Успішне навчання студентів експериментальних груп істотно не знижує їх стану здоров'я, тобто спостерігається очікуваний здоров'язберезувальний ефект. Цей ефект посилюється при введенні до навчальних занять здоров'язберезувальних технологій у вигляді профілактичних атачментів і рухових пауз. У контрольних групах статистично значущої залежності між вказаними показниками немає; необхідність успішного навчання супроводжується зниженням рівня здоров'я і звуженням зони комфорту.

2. На етапі бакалаврської підготовки зміни показників індивідуального здоров'я майбутніх учителів (ЕГ, КГ 1) порівняно зі студентами споріднених непедагогічних спеціальностей (КГ 2) демонструють негативні тенденції, причинами яких достовірно є особливості педагогічної професії. Натомість чинники спеціально створеного здоров'язберезувального середовища сприяють зменшенню захворюваності студентів ЕГ порівняно з КГ 1 і КГ 2 та нижчий рівень емоційного виснаження і деперсоналізації у студентів ЕГ порівняно з КГ 1.

Звуження зони комфорту у студентів ЕГ, очевидно, пов'язане з початком адаптаційного періоду під час переходу з першого (бакалаврського) на другий (магістерський) рівні підготовки. Водночас збільшення її в КГ 1 разом з високими показниками рівня професійного вигорання може свідчити про надмірність розширення, аж до «зони паніки», де алостатичне навантаження відчувається більш потужно, можуть розвиватись захворювання на фоні зниженого імунітету. Це підтверджується показниками академічних пропусків за хворобою. Виявлені особливості підтверджують думку про високу стресогенність педагогічної професії та потребують

цілеспрямованого підходу до формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на етапі магістерської підготовки.

3. Клінічні випадки формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у студентів – майбутніх учителів, які мають суттєві відхилення у стані здоров'я, є наочним прикладом цілеспрямованого психовалеологічного впливу, який може здійснюватись у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти у межах валеопедагогічного супроводу і здоров'язбережувального освітнього середовища.

Позитивних результатів було досягнуто у корекції стану здоров'я і зони професійного комфорту студентів, які мали специфічні їх особливості, за допомогою системи психовалеологічного консультування і корекції стану здоров'я з використанням авторської методики проекційної десенсибілізації.

Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту респондентів, які отримували консультаційну допомогу за методикою проекційної десенсибілізації, продемонструвала дієвість подібного способу корекції захворювань, що мають виражену психосоматичну природу, як допоміжного засобу до основного медичного лікування.

Для успішного здійснення психовалеологічного консультування за описаною методикою необхідна відповідна підготовка оператора і набуття ним певного досвіду у здійсненні кожного з етапів проекційної десенсибілізації, які потребують швидкого реагування і добору індивідуально доцільних для клієнта засобів. Консультування здійснюється тільки за запитом клієнта, оператор може запропонувати свою допомогу, але клієнт має бути готовим до взаємодії і сам усвідомлено іти на контакт.

4. Перевірка результатів експериментальної реалізації змісту, організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів на етапі магістерської підготовки дозволила виявити ряд особливостей впливу на динаміку показників їх індивідуального здоров'я.

Підтверджено, що в результаті експериментального впливу

відбувається достовірне ($p < 0,05$) розширення зони професійного комфорту студентів-магістрів, що демонструє позитивний вплив на здоров'я внаслідок раніше виявлених особливостей [706].

У динаміці рівнів професійного вигоряння студентів-магістрів в ході експерименту виявлено достовірне зниження показників ($p < 0,05$), що також підтверджує позитивність здійсненого впливу.

Порівняння різниці психологічного і календарного віку респондентів на початку і наприкінці експерименту показало достовірне ($p < 0,05$) зменшення її рівня. Це вказує на розширення у студентів перспективного бачення успішності і самореалізованості у майбутній професії, готовності до професійної соціалізації й полегшення професійної адаптованості.

Зміни рівня емоційного інтелекту студентів на етапі магістерської підготовки зазнали достовірного збільшення ($p < 0,01$), що є свідченням позитивного впливу запропонованої педагогічної технології на емоційно-чуттєву складову компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Таким чином, результати проведеної у ході експерименту діагностики підтверджують ефективність запропонованого змісту, організаційно-педагогічних умов і технологій навчання студентів на етапі магістерської підготовки внаслідок позитивного впливу на показники зони професійного комфорту, рівень професійного вигоряння, емоційного інтелекту, і, відповідно, на рівень їх здоров'я і сформованості складових компетентності індивідуального здоров'язбереження (під час експерименту відбулося достовірне ($p = 0,01$) зменшення кількості студентів з низьким рівнем компетентності індивідуального здоров'язбереження, і збільшення ($p = 0,01$) – з середнім і високим рівнями).

5. Перевірка ефективності змісту, організаційно-педагогічних умов і педагогічних технологій формування компетентності індивідуального здоров'язбереження в учителів-практиків дозволила виявити, що зрушення у результатах впливу на показники індивідуального здоров'я вчителів залежать від вихідного рівня професійного вигоряння. У групах з різним вихідним

рівнем вигоряння зміни зони комфорту, рівня вигоряння, біологічного та психологічного віку, темпів старіння відбуваються неоднаково.

Статистичним аналізом отриманих даних виявлено, що у результаті експериментального впливу зона комфорту учителів із низьким, середнім і високим рівнями вигоряння розширюється ($p \leq 0,01$). У вчителів з вкрай високим рівнем вигоряння відбувається звуження зони комфорту, що свідчить про позитивний вплив на здоров'я відповідно до раніше виявлених особливостей [186, с. 95]. Однак, значущих показників для цієї групи отримано не було, можливо, статистично достовірний рівень значущості можна отримати на більшій кількості спостережень.

Динаміка показників професійного вигоряння учителів в ході експерименту засвідчила достовірне зниження показників у респондентів з високим ($p \leq 0,01$) і вкрай високим ($p \leq 0,05$) вихідними рівнями вигоряння. Рівні вигоряння в інших групах також знижуються, але статистично не достовірні. Можливо, це обумовлено особливостями розрахунків складових вигоряння, в яких абсолютні бали переводяться в інтегральні, що не дозволяє отримати статистично достовірні дані внаслідок їх малого варіювання. З іншого боку, відсутність змін рівня вигоряння у деяких респондентів може бути обумовлене перегрупуванням балів кожного із суб-доменів цього показника (емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень), що потребує окремого вивчення й аналізу.

Показники біологічного віку достовірно знизились у вчителів з низьким ($p \leq 0,01$), середнім ($p \leq 0,01$) і високим ($p \leq 0,05$) рівнями вигоряння. Це свідчить про позитивні зрушення у компетентності індивідуального здоров'язбереження респондентів, про умотивованість до використання запропонованих вправ і рекомендацій у повсякденній практиці, що призвело до покращення стану здоров'я й уповільнення старіння. Зниження показників біологічного віку у вчителів з вкрай високим рівнем вигоряння виявилось статистично не значущим.

Порівняння даних психологічного віку учителів до та після

експерименту показало достовірне зниження його рівня у респондентів з низьким ($p \leq 0,01$), середнім ($p \leq 0,05$) і високим ($p \leq 0,01$) рівнями вигоряння. Це свідчить про розширення перспективного бачення учасниками власної успішності і самореалізованості у житті, відкритості до пізнання нового, що також є показником сформованості достатнього рівня компетентності індивідуального здоров'язбереження. Зниження показників психологічного віку у вчителів з вкрай високим рівнем вигоряння виявилось статистично не достовірним. З одного боку, збільшення кількості респондентів з ознаками життєвої кризи може бути випадковим внаслідок суб'єктивних чинників (наприклад, зміна місця проживання, смерть близької людини тощо). З іншого боку, прискорений темп психологічного старіння у респондентів цієї групи може бути нечутливим до запропонованого валеопедагогічного впливу і потребувати додаткового психологічного та/або медичного втручання.

6. Отримані експериментальні дані і зроблені висновки дали підстави для обґрунтування й розроблення пропозицій щодо внесення вимог з компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя до Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». У професійній підготовці та перепідготовці вчителів важливим є застосування педагогічних технологій для одночасного розвитку складових компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя та професійних компетентностей, які визначені Професійним стандартом, оскільки між ними існують тісні змістові та діяльнісні зв'язки. Урахування внесених пропозицій розробниками стандарту вказує на практичне значення даної роботи.

7. Виявлені експериментальні особливості дали підстави для формулювання й упровадження методичних рекомендацій щодо формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти та застосування запропонованої педагогічної технології. Надані рекомендації охоплюють загальні положення;

рекомендації для викладачів закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів та перепідготовку учителів-практиків у процесі формальної та неформальної освіти; для студентів, які навчаються за педагогічними спеціальностями; учителів-практиків з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і профілактики професійного вигорання; для керівників закладів загальної середньої освіти з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання у колективі.

Основні наукові результати розділу опубліковано у роботах автора:

[169; 170; 171; 173; 178; 179; 194; 196; 208; 211; 214; 215; 396; 706; 707].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні запропоновано нове комплексне вирішення актуальної наукової проблеми у педагогічній теорії і практиці – розробка, теоретичне і методичне обґрунтування, а також експериментальна перевірка педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти. Експериментальне підтвердження покладеної в основу дослідження гіпотези та узагальнення отриманих результатів дало можливість сформулювати такі висновки.

1. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя є важливою соціально детермінованою психолого-педагогічною і медико-валеологічною проблемою, актуальність якої підсилена євроінтеграційними та суспільно-трансформаційними процесами, що відбуваються у сучасній освіті. Незважаючи на посилення вимог до професійної підготовки і професійної соціалізації вчителя, його здоров'язберезувальної функції в освітньому процесі, й одночасні численні констатації погіршення здоров'я педагогічних працівників у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах, на сьогодні ця проблема не отримала науково обґрунтованого компетентісно орієнтованого практичного вирішення і є перспективним напрямом у педевтологічних дослідженнях.

Компаративний аналіз засвідчив необхідність посиленої уваги до соціальних чинників педагогічної професії як таких, які найбільше спричиняють розвиток професійно обумовлених захворювань і професійного вигорання. У системі неперервної педагогічної освіти існує нагальна потреба первинної і вторинної профілактики цих розладів, особливо на етапі професійної підготовки майбутніх учителів.

Зважаючи на багатоаспектність і трансдисциплінарність досліджуваної проблеми, методологічною основою дослідження окреслено компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний,

синергетичний, андрагогічний, аксіологічний та акмеологічний підходи.

Методичні аспекти вирішення проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти полягають у визначенні її змісту, узгодженні відповідного понятійного апарату, формулюванні організаційно-педагогічних умов, що сприяють процесу її формування.

2. Наявні теоретико-методологічні підходи до формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті потребують виокремлення її як особливого феномену у складі здоров'язберезувальної компетентності.

У результаті системного аналізу наукових джерел конкретизовано зміст поняття «індивідуальне здоров'я». Його варто розглядати як семирівневу структуру, складові якої (фізичне, психічне (емоційне), інтелектуальне (розумове), соціальне, професійне, моральне, духовне) узгоджуються з універсальною системою базових сфер життя, соціальних відносин людини та основними сферами діяльності сучасного вчителя, що об'єднані причинно-наслідковими зв'язками.

Уточнено зміст понять «індивідуальне здоров'язбереження», «індивідуальне здоров'язбереження вчителя», «здоров'язберезувальна компетентність», «здоров'язберезувальне освітнє середовище».

Вперше розкрито структуру та зміст поняття «компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя» – як інтегрований результат оволодіння системою валеологічних знань і сформованості достатнього рівня культури здоров'я, який виражається у прояві стійкої самомотивації і готовності особистості до використання засвоєних знань, вмінь, навичок, а також способів діяльності в конкретних професійних і життєвих ситуаціях для збереження і зміцнення власного здоров'я.

3. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя є однією із ключових компетентностей, яка, будучи складним і багатоаспектним системним утворенням з фрактальним принципом

побудови, підпорядковується вищим ієрархічним рівням – здоров'язберезувальній компетентності і професійній компетентності, складовою яких вона є. Доведено, що цілісність прояву компетентності індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і повсякденному житті вчителя передбачає узгоджене, неперервне й одночасне удосконалення усіх її складових – психофізичної, емоційно-чуттєвої, ментально-когнітивної, соціально-свідомої, колективно-креативної, соціально-ієрархічної та світоглядної. Від цієї цілісності залежить життєва стратегія вчителя як особистості і фахівця, збереження його здоров'я в цілому та професійна соціалізація і самореалізація з орієнтацією на власний успіх та суспільну користь. Безсумнівно, що формування компетентності індивідуального здоров'язбереження починається на етапі професійної підготовки майбутнього вчителя під впливом чинників освітнього середовища, розвивається й удосконалюється під час професійної інтродукції та упродовж усього періоду професійної діяльності і потребує спеціально створених організаційно-педагогічних умов.

У структурі освітніх компетентностей компетентність індивідуального здоров'язбереження відповідає традиційним освітнім параметрам і тому може бути описаною у характеристиках її структурних компонентів для усіх рівнів і видів освіти.

4. Аналіз стану здоров'я вчителів закладів загальної середньої освіти у ході констатувального експерименту показав залежність захворюваності і показників зони комфорту від рівня професійного вигоряння і від стану сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження. У вчителів-практиків найменш сформованими і такими, що потребують особливої уваги, є соціально-ієрархічна, соціально-свідома і колективно-креативна складові компетентності індивідуального здоров'язбереження. З віком і підвищенням рівня професійного вигоряння обов'язкової корекції потребують ментально-когнітивна і світоглядна складові.

Виявлений рівень професійного вигоряння вчителів підтверджує тезу

про надзвичайну стресогенність педагогічної професії: вкрай високий рівень вигоряння мають 18,85 % вчителів, високий – 27,05 %, середній – 34,43 %, низький – 19,67 %. Серед учителів усіх спеціальностей спостерігається прискорене біологічне старіння (за винятком вчителів фізичної культури, що повністю підкріплює дані інших авторів про важливість рухової активності як чинника збереження фізичного здоров'я). Психологічне старіння, яке спостерігається у вчителів, також є одним із взаємообумовлених чинників розвитку професійного вигоряння, пов'язаним із особливостями світосприйняття. Чинниками життєдіяльності вчителів, які найбільше впливають на розвиток професійного вигоряння і з показниками яких отримано значущі від'ємні кореляції ($p < 0,01$ – $p < 0,05$), є спілкування (тобто взаємодії у соціальному оточенні), здоров'я (як ресурс для продуктивної праці), відпочинок (як елемент збалансованості життєвої і професійної сфер), гроші (тобто наявність чи відсутність адекватної винагороди), хобі (як показник життєтворчості і здатності до психоемоційної саморегуляції).

Серед студентів педагогічних спеціальностей спостерігається висока захворюваність, низька адаптивність до умов навчання, переважно низький рівень емоційного інтелекту. При цьому наявні зміст і методичне забезпечення дисциплін валеологічного спрямування та навчальні плани педагогічних ЗВО не дозволяють цілісно сформувати складові компетентності індивідуального здоров'язбереження, що актуалізує необхідність розроблення спеціальних дисциплін, орієнтованих на її формування, створення спеціально організованого здоров'язбережувального освітнього середовища, валеопедагогічного супроводу упродовж всього періоду професійної підготовки, формування м'яких соціально-емоційних та етичних навичок і цілеспрямованої вторинної профорієнтації.

5. У ході пошукового експерименту визначено й обґрунтовано дванадцять системних детермінант, за якими відбувається послідовне накопичення вчителями досвіду індивідуального здоров'язбереження у процесі професійної підготовки і саморозвитку: первинна профорієнтація;

адаптація до умов навчання у закладі освіти; засвоєння змісту освіти; вторинна профорієнтація й адаптація до майбутньої професійної діяльності; самоорганізація, розвиток здорових амбіцій, творча діяльність і самовираження; самовдосконалення і корпоративна культура; професійне самовизначення; інтеграція у професію через навчально-наукову діяльність; саморозвиток у педагогічній професії; вироблення власного педагогічного стилю; реалізація отриманих раніше результатів; інтродукція у професію і працевлаштування. Вони визначають процеси індивідуального валеогенезу на етапах професійного становлення майбутнього вчителя та випускника і професійної соціалізації до рівня фахівця високого класу в реаліях професійно-педагогічної діяльності.

Формування індивідуального здоров'язбереження як компетентності має відбуватися із обов'язковим дотриманням таких принципів: еволюційних цільових установок, неперервності, усвідомленості, циклічності, розвивального навчання, наслідування і подібності, групової взаємодоповнювальної творчості.

Здійснено обґрунтування організаційно-педагогічних умов процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на етапі професійної підготовки та учителів-практиків у процесі післядипломної, неформальної та інформальної освіти. Спільними умовами для обох груп є: діагностика і моніторинг стану здоров'я; комфортність навчання; індивідуальне психовалеологічне консультування; проблемність та інноваційність освітнього процесу і розширення зони комфорту. Специфічними умовами для студентів – майбутніх учителів є: мотивація та цілеорієнтування фахової підготовки; відповідність освітніх програм сучасним вимогам і тенденціям розвитку освіти, а також запитам ринку праці; адаптація до умов навчання у ЗВО; позитивна мотивація на здоровий спосіб життя; психолого-педагогічний і валеологічний супровід; інтегрування змістових ліній індивідуального здоров'язбереження до змісту фахово орієнтованих дисциплін; підтримання творчої самореалізації;

вторинна профорієнтація і професійна соціалізація. Специфіку організаційно-педагогічних умов для вчителів-практиків (вільний вибір змісту і контексту навчання; підтримка професійної соціалізації і ресоціалізації; ціннісно-емоційна організація навчання) конкретизовано відповідно до андрагогічних принципів навчання дорослих.

Реалізація змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі її формування в системі неперервної педагогічної освіти здійснюється на основі специфічно організованого здоров'язбережувального освітнього середовища через систему валеопедагогічного супроводу та навчально-методичне забезпечення базових валеологізованих дисциплін на першому (бакалаврському) і спеціально розроблених міждисциплінарних і трансдисциплінарних курсів – на другому (магістерському) рівнях вищої освіти; через превентивну програму «Здоров'я вчителя» – у системі післядипломної, неформальної та інформальної освіти вчителів-практиків.

6. Теоретично обґрунтовано та розроблено педагогічну технологію формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку. Вона містить окремо сформульовані цілі для студентів і вчителів-практиків, досягнення яких передбачається через три взаємопов'язані змістові блоки: теоретичний, практичний та індивідуально-консультаційний. Їх зміст реалізується у компетентісно орієнтованому педагогічному процесі через систему знань, навичок та особистісних установок, які формуються: а) на етапі професійної підготовки – під час вивчення студентами навчальних дисциплін «Анатомія людини», «Інноваційні технології в освіті», «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання»; у системі роботи куратора академічної групи та індивідуального психовалеологічного консультування; б) на етапі професійного саморозвитку – під час участі у превентивній тренінговій програмі з формування індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійного вигорання «Здоров'я вчителя». Підібрано

специфічні форми, методи і засоби, які використовуються на кожному етапі і дозволяють сформувати усі складові компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів, а також забезпечити відповідну мотивацію до їх неперервного розвитку. Результатом впровадження розробленої педагогічної технології у процес професійної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки учителів-практиків має стати безпосереднє втілення отриманих компетенцій з індивідуального здоров'язбереження у реальній педагогічній діяльності.

Експериментальне впровадження розробленої педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти продемонструвало її ефективність і дозволило визначити настанови для подальшого відтворення даної технології з урахуванням специфіки цільового контингенту.

Під впливом спеціально створеного здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі вищої освіти і валеопедагогічного супроводу у формі цілеспрямованої здоров'язбережувальної роботи куратора академічної групи у контрольних групах відбувається полегшена адаптація студентів-першокурсників до умов навчання з розширенням зони комфорту, що сприяє покращенню їхньої успішності (за результатами однофакторного дисперсійного аналізу отримано достовірні відмінності, $\alpha=0,05$) із одночасним збереженням резервів здоров'я упродовж подальшого періоду бакалаврської підготовки.

У результаті валеологізації базових дисциплін за допомогою профілактичних атакментів, рухових пауз, практик соціально-емоційного та етичного навчання на етапі бакалаврської підготовки відбулося посилення здоров'язбережувального ефекту, зменшення захворюваності і збільшення навчальної успішності студентів експериментальної групи порівняно з контрольними групами. Також в експериментальних групах спостерігалися нижчі показники емоційного виснаження і деперсоналізації порівняно з контрольними групами тієї ж спеціальності.

Індивідуальне психовалеологічне консультування, яке застосовувалося за запитом студента, показало свою ефективність як додатковий чинник здоров'язбережувального освітнього середовища, що сприяє активізації внутрішніх резервів особистості для повноцінного формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження.

Найбільш ефективне формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження виявлено у процесі професійної підготовки на другому (магістерському) рівні вищої освіти завдяки впровадженню трансдисциплінарних курсів. Комплексна діагностика складових компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів на початку і наприкінці експерименту показала достовірне ($p < 0,01$) зменшення кількості респондентів з низьким рівнем КІЗДЗБ, і достовірне збільшення кількості осіб з достатнім і високим рівнями КІЗДЗБ. При цьому відбулося достовірне розширення зони професійного комфорту ($p < 0,05$), зниження рівня професійного вигорання ($p < 0,05$), уповільнення психологічного старіння ($p < 0,05$), підвищення рівня емоційного інтелекту ($p < 0,01$), полегшення професійної адаптації студентів ЕГ порівняно з КГ.

Експериментально доведено ефективність впровадження педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у систему післядипломної і неформальної освіти. Виявлено, що динаміка змін показників індивідуального здоров'я вчителів-практиків залежить від вихідного рівня професійного вигорання, що потрібно враховувати під час відтворення пропонованої технології.

У результаті експерименту відбулося достовірне уповільнення біологічного та психологічного старіння у вчителів з низьким ($p \leq 0,01$), середнім ($p \leq 0,01$) і високим ($p \leq 0,05$) рівнями професійного вигорання. Рівень професійного вигорання знизився в усіх ЕГ, більш достовірно – у респондентів з високим ($p \leq 0,01$) і вкрай високим ($p \leq 0,05$) вихідними його рівнями. Відбулося розширення зони комфорту учителів із низьким, середнім і високим рівнями вигорання ($p \leq 0,01$) і звуження – у вчителів з вкрай

високим рівнем. Учителі з високим і вкрай високим рівнем професійного вигоряння потребують особливої уваги і додаткових заходів медичної і психологічної реабілітації, що знаходиться поза межами впливу пропонованої технології.

Результати проведеного формувального експерименту свідчать про те, що поставлені для даного дослідження завдання вирішено, сформульовану у роботі гіпотезу підтверджено, й аргументовано доцільність використання пропонованих заходів у системі неперервної педагогічної освіти – у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів, у закладах післядипломної педагогічної освіти, а також у неформальній та інформальній освіті педагогічних працівників.

Отриманий науковий доробок в цілому сприяє вирішенню виявлених суперечностей стосовно: можливості відвернення швидкого професійного вигоряння, уповільнення біологічного і психологічного старіння вчителів й одночасного досягнення ними високої кваліфікації; упровадження заходів для збереження індивідуального здоров'я у систему професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до підвищених суспільних запитів й сучасних освітніх тенденцій; розробки змісту освітніх компонентів, які забезпечують належну підготовку вчителя до здоров'язбережувальної педагогічної діяльності; удосконалення програм і навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти.

7. У ході підсумкового узагальнення отриманих результатів розроблено і впроваджено методичні рекомендації з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя на особистісному рівні; на рівні осіб, причетних до професійної підготовки майбутніх учителів; на рівні керівників, які здійснюють організацію і контроль професійно-педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти.

За результатами аналізу проекту професійного стандарту підготовки вчителя визначено напрями практичного узгодження встановлених ним компетентностей зі складовими компетентності індивідуального

здоров'язбереження і внесено пропозиції для забезпечення наступності між закладом вищої освіти і закладом загальної середньої освіти, де відбуватиметься професійна соціалізація молодого фахівця. Представлені у роботі напрями діяльності викладачів з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження студентів педагогічного закладу вищої освіти та методичні рекомендації є прикладом для впровадження, що забезпечує реалізацію професійного стандарту через внесення відповідних доповнень до освітніх програм підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей.

Урахування внесених авторських пропозицій у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» щодо компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя як складової його здоров'язбережувальної компетентності дають можливість для визначення перспективних кроків з їх практичного використання у системі неперервної педагогічної освіти:

- удосконалити державні вимоги до професійного відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності шляхом визначення їхньої схильності до педагогічної професії для збільшення вірогідності отримання генерації висококомпетентних вчителів, максимально стійких до професійного вигоряння і професійних деформацій;

- під час розроблення освітньо-професійних програм галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальностями 013 «Початкова освіта», 014 (за предметними спеціальностями), 012 «Дошкільна освіта», 016 «Спеціальна освіта», на кожному рівні вищої освіти передбачити не менше одного освітнього компонента, спрямованого на практичне формування складових компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя та профілактику професійного вигоряння; можливі також розробка і впровадження адаптованих освітніх компонентів схожого

змісту для інших спеціальностей цієї галузі, наприклад, 017 «Фізична культура і спорт»;

- посилити увагу педагогічних закладів вищої освіти до перспектив валеопедагогічного супроводу майбутніх учителів як складової здоров'язбережувального освітнього середовища з урахуванням теоретичних напрацювань і методичних рекомендацій дисертаційного дослідження;

- запровадити періодичний моніторинг показників стану здоров'я і рівнів професійного вигоряння вчителів закладів загальної середньої освіти як дієвих маркерів здоров'язбережувального освітнього середовища закладу;

- розширювати можливості здійснення післядипломної, неформальної та інформальної освіти вчителів-практиків з формування і розвитку у них компетентності індивідуального здоров'язбереження з використанням практичних методик і рекомендацій дисертаційної роботи;

- здійснювати регулярне інформування керівників закладів загальної середньої освіти про важливість організації і підтримання наставництва молодих учителів під час проходження педагогічної інтернатури; упровадження заходів зі збереження індивідуального здоров'я і профілактики професійного вигоряння вчителів-практиків, що є запорукою успішного розвитку школи як соціального осередка;

- на державному рівні продовжувати політику посилення престижності педагогічної праці шляхом забезпечення соціальної підтримки вчителів, сприяння їхньому професійному розвитку і самореалізації.

Багатоаспектність, трансдисциплінарність і невичерпність проблеми формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти дає підстави для окреслення перспектив подальших досліджень у даному напрямі, які охоплюють розробку моделей для розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя на основі психосоматичного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 335 с.
2. Авчинникова С. О. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы к формированию здорового стиля жизни клиентов : автореф. дисс... доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Москва, 2010. 40 с.
3. Айзман Р. И., Казин Э. М., Федоров А. И., Шинкаренко А. С. Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014. № 1(17). С. 9–17.
4. Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : Монографія / За заг. ред. Л. О. Хомич. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. 143 с.
5. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига : «RETORIKA A», 2005. 384 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во «Институт практической психологии» – Воронеж: НПО «МОДЭК». 1996. 384 с.
7. Андрєєва О. В., Волощенко Ю. М., Довгич О. О., Коробейнікова І. Г., Дем'янчук Д. О. Корекція фізичного стану чоловіків зрілого віку другого періоду засобами соматик. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 147. Т. II. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 3–6.
8. Андрущенко В. Духовна сутність освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 5–10.
9. Аніщенко В., Падалко О. Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя. *Освіта дорослих*. Київ, 2010. С. 203–210.

10. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В. О. Огнев'юка. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.

11. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання* : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д. Київ, 2015. С. 8–15.

12. Антонова О. Є., Поліщук Н. М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи*: зб. статей всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Житомир 10-11 листопада 2011). Житомир : Полісся, 2011. С. 27–31.

13. Антонова О. Є., Поліщук Н. М. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.

14. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье: в поисках сущности и критериев количественной оценки. *Довкілля та здоров'я*. 2015. № 3. С. 8–12.

15. Апанасенко Г. Л. Термодинамическая концепция здоровья. *Журнал Національної академії медичних наук України*: науковий журнал Президії НАМН України. Київ, 2017. № 1. С. 3–8.

16. Апанасенко Г. Л., Попова Л. А., Магльований А. В. Санологія (медичні аспекти валеології) : підручник для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти. Львів : ПП «Кварт», 2011. 303 с.

17. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Москва : Смысл, 2001. 416 с.

18. Ахаладзе М. Г. Оцінка темпу старіння, стану здоров'я і життєздатності людини на основі визначення біологічного віку : дисс... д-ра

наук : 14.03.03 – нормальна фізіологія. Київ : Інституті геронтології АМН України, 2007. 284 с.

19.Бабич В. І. Стан професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів. *Проблеми освіти*: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. Вип. 48. С. 213–217.

20.Бабич В. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи : дис... докт. пед. наук. спец. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Старобільськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2015. 579 с.

21.Баевский Р. М., Агаджанян Н. А., Берсенева А. П. Функциональные резервы организма и теория адаптации. *Вестник восстановительной медицины*. 2004. № 3. С. 4–11.

22.Баевский Р. М., Берсенева А. П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. Москва : Медицина, 1997. 236 с.

23.Базарный В. Ф. Зрение у детей. Проблемы развития. Новосибирск : Наука, 1991. 200 с.

24.Балл Г. О. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : Польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова ; К., 2008. С. 233–249.

25.Бахрушин В. Професійні та освітні стандарти педагогів: світовий досвід. URL : <http://education-ua.org/ua/articles/950-profesijni-ta-osvitni-standarti-pedagogiv-svitovij-dosvid>. – Опубліковано 11.04.2017.

26.Безруких М. М., Фарбер Д. А. Психофизиология : Словарь. *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах* / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 128 с. URL: <http://www.insai.ru/slovar/2418> (дата звернення: 17.02.2019).

27. Белов В. И., Дмитриев В. С., Коваль В. И. и др. Формирование готовности студентов факультета физической культуры к оздоровительной деятельности. *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 4. С. 22–25.

28. Белухин Д. А. Как возненавидеть себя, детей и педагогику. Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов. М. : Дашков и Ко, 2007. 164 с.

29. Бенедя Т. І. Корпоративна культура як передумова забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу. *Педагогічний пошук*. 2016. № 2 (90). С. 4–7.

30. Берека Є. В. Дидактика неперервної педагогічної освіти як системна технологія. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Випуск 39. Серія : Педагогічні науки. 2008. С. 41–45.

31. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата звернення: 13.01.2017).

32. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

33. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті URL : <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>. (дата звернення: 22.03.2015).

34. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід*: матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (10-11 квітня 2012 р). Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2012. С. 6–13. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20Бех.pdf> (дата звернення: 09.10.2017).

35. Бєлих Л. Страшко С., Мегалінська Г. Порівняння методів індивідуалізації при створенні авторської програми здоров'я. *Молодь і поступ біології*: збірник тез XII Міжнародної наукової конференції студентів і аспірантів (м. Львів, 19–21 квітня 2016 р.). Львів, 2016. С. 286.

36. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової

освіти. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: теоретичні аспекти*: науково-методичний збірник. Серія «Бібліотека педагога». Випуск 20 / Упоряд. Волочаєва Л. А., Пояркова С. О. Тростянець, 2012. 88 с. С. 22–28.

37. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. В. Г. Кремня; НАПН України. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.

38. Біла О. О. Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності : дис... доктора пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 574 с.

39. Білецька В. В., Семененко В. П., Бербенець О. С., Трачук С. В. Оцінка прояву ціннісно-смилового компоненту компетентності здоров'язбереження у студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 152. У 2-х томахю Т. 2. Чернігів : ЧНПУ, 2018. 236 с. С. 32–35.

40. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 462 с.

41. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : Монографія. Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. 432 с.

42. Бобрицька В. І. Ціннісно-мотиваційні аспекти професійної адаптації фахівців з вищою освітою. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. № 84. Житомир–Київ, 2015. С. 64–68.

43. Бобрицька В. І., Гриньова М. В. та ін. Валеологія. Навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 395с.

44. Богуцький Ю. П., Андрущенко В. П., Безвершук Ж. О., Новохатько Л. М. Українська культура в європейському контексті. Київ : Знання, 2007. 679 с.

45. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.

46. Бойченко Т. Зasadничі принципи неперервної валеологічної освіти в Україні. *Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок*: Всеукраїнська науково-практична конференція за участі представників міжнародних організацій : Збірник резюме доповідей / Укладач Т.Є. Бойченко. Київ, 2010. С. 5.

47. Бойченко Т. Навчити головного. Формування здоров'яформувальної та здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді. *Профтехосвіта*. 2009. № 1. С. 40–43.

48. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти формування: монографія. Суми: Університетська книга, 2008. 357 с.

49. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. № 7. С. 26–30.

50. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*: наук.-метод. журн. Чернівці : Черемош, 2013. С. 130–135.

51. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень* : монографія / за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Апостроф, 2011. С. 188–216.

52. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*.

2009. Випуск 3. С. 121–124.

53. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... доктора педагогічних наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2010. 44 с.

54. Бойчук Ю. Д., Турчинов А. В. Сутність здоров'язберезувальної компетентності в контексті валеологічної парадигми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. № 48-49. С. 180–186.

55. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика : монографія. Київ : Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. 302 с. URL: <http://www.ua-ed.narod.ru/BSIPedagogichnapsyhogigiena.htm>. (дата звернення: 13.04.2015)

56. Болтівець С. І. Теоретико-методичні засади педагогічної психогігієни: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2004. 446 с.

57. Болтівець С. І. Теоретико-методичні засади педагогічної психогігієни : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 40 с.

58. Бондар В. І. Теоретико-методологічні засади формування конкурентоздатності студента педагогічного ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : збірник наукових праць. Вип. 17 (41). Ч. 1. Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 375 с. С. 3–9.

59. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук 13.00.04. / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2007. 248 с.

60. Борисов Э. И. Мировоззрение и здоровье. Взгляд с Запада, взгляд с

Востока. Практические рекомендации и упражнения. Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. 180 с.

61. Борисов Э. И. Современные представления о здоровье. Взгляд с Запада, взгляд с Востока. От древних учений до новейших достижений науки / Под науч. ред. Н. Г. Багдасарян. Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. 192 с.

62. Борисова Е. М., Коряковцева Н. Ф., Мусницкая Е. В., Юдина Т. П. Метод проектов в обучении на билингвальной основе в лингвистическом лицее. *Вестник Московского государственного лингвистического университета: Актуальные проблемы теории и практики преподавания иностранных языков.* 2003. № 473. URL : <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/2003/borisova.htm> (дата звернення: 19.10.2016)

63. Борова Т. А. Професійна компетентність науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу як індикатор ефективності їхньої діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* Харків : Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). 2011. № 32/33. С. 265–269.

64. Бороздинов В. С., Делия В. П., Лукьянчиков Н. Н. Парадигма планетарного мировоззрения в XXI веке (международный, социально-экономический и духовный аспекты). Балашиха : изд-во «Де-По», 2011. 256 с.

65. Босенко А. І. Розвиток адаптаційних можливостей учнів основної школи в процесі фізичного виховання: теорія і практика: монографія. Одеса, 2017. 481 с.

66. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности. Санкт-Петербург, 1998. С. 38–46.

67. Бреусенко-Кузнецов А. А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса : монография. Киев : КВИЦ, 2005. 386 с. (Серия: Психология

волшебной сказки).

68.Будапештсько-Віденська декларація. Декларація про створення Європейського простору вищої освіти 12 березня 2010 року. URL : <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/budapeshtsko-v%D1%96denska-deklaracz%D1%96ya.html> (дата звернення: 29.07.2016).

69.Булич Э. Г., Мурахов И. В. Валеология в системе медицинских и биологических знаний. *Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 5–7 квітня 2017 р.), Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 224–229.

70.Буровский А. М. Концепция ноосферы В. И. Вернадского и создание новой школы. *Педагогика*. № 6. 1993. С. 13–17.

71.Бусыгин А. Г., Бусыгина А. Л. Спираль потребностей как основа теории здоровья здорового человека или Строил ли когда-нибудь Абрахам Маслоу «пирамиду потребностей Маслоу»? *Труды членов Российского философского общества*. Вып. 8 : РФО, 2004. С. 397–420. URL: <http://desmoecology.narod.ru/statya.files/spiral.htm>. (дата звернення: 10.11.2016).

72.Бухарестське комюніке. Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти. 26–27 квітня 2012 року. URL : <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/buxarestske-komyun%D1%96ke.html> (дата звернення: 29.09.2014).

73.Вайнер Э. Н., Кастюнин С. А. Краткий энциклопедический словарь : Адаптивная физическая культура. 2-е изд., стер. Москва: Флинта, 2012. 144 с. URL : <http://znanium.com/catalog/product/495879>

74.Валеология: Словарь-справочник / авт.-сост. Е. И. Торохова. Москва : Флинта: Наука, 2002. 344 с.

75.Валецька Р. О. Основи валеології : підручник. Луцьк : Волинська книга, 2007. 348 с.

76.Валецька Р. О. Основи медичних знань : підручник. Луцьк :

Волинська книга, 2007. 380 с.

77. Ван Хойтен К. Пробуждение воли: Принципы и процессы в обучении взрослых. Київ: Изд-во «Наири», 2005. 184 с.

78. Васьківська С. В. Побудова консультативного діалогу з людиною обтяженою психосоматичними проблемами. *Психологічні стратегії в освітньому просторі* : Зб. наук. праць (Психол. науки). Вип. 1. Київ : КМПУВ ім. Б. Грінченка, 2000. С. 25–31.

79. Вегетативные расстройства: клиника, диагностика, лечение / Под ред. А. М. Вейна. Москва : ООО «Медицинское информационное агентство», 2003. 752 с.

80. Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СЕЕ-навчання / За загальною редакцією О. Елькіна, О. Масалітіної, Я. Фюрста. Харків: Дім реклами, 2019. Спеціально для П'ятої національної (не)конференції для шкільних педагогів EdCamp Ukraine 2019.

81. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Young Scientist*. № 2.2 (54.2). February, 2018. С. 93–96.

82. Вирениус А. С. Гигиена учителя. СПб. : В. Безобразов и К^о., 1888. С. 10–12.

83. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Київ, 2008. вид. 3-є. 222 с.

84. Вишневський О. І. Українська педагогіка на шляху до свободи. *Освіта*. 2014. № 33 (5624). 13-20 серпня. С. 1–5.

85. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень та ін. ; за ред.: В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. Київ : Знання, 2005. 327 с.

86. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Освіта, 2004. 384 с.

87. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки. / редкол.: Г. К. Радчук відп. ред. та ін.

Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип.4. 212 с.

88. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Наук.-метод. журнал. Вінниця : Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2015. Вип. 10. С. 63–67.

89. Водолазська Т. В. Перспективи формування здоров'язберезувального освітнього середовища початкової школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 2. С. 15–19. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.923509>

90. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с. (Серия «Практикум»).

91. Возносименко Д. А. Підготовка майбутніх учителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання шляхом проектної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 202–209.

92. Войтенко В. П. Здоровье здоровых : Введение в санологию. Киев : Здоровье, 1991. 246 с.

93. Волковницька Т. М. Робота куратора академічної групи вищого навчального закладу як педагогічна умова професійного становлення майбутніх фахівців. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. (Серія : Педагогічні науки)* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 115. Чернігів : ЧНПУ, 2014. С. 48–51.

94. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Херсон, 2006. 20 с.

95. Воронов М. Психосоматика : Практическое руководство. Киев : Ника-Центр, 2002. 256 с.

96. Воскобойнікова Г. Л. Здоров'язбереження учасників педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів галузі фізичного

виховання, спорту і здоров'я людини. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 112. Т. 3. Чернігів : ЧНПУ, 2013. С. 126–128.

97. Воскобойнікова Г. Л. Концепція комплексної оцінки адаптаційних можливостей у формуванні і збереженні індивідуального здоров'я людини. *Наука і освіта* : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Одеса, 2014. № 8/СХХV. Серпень. С. 35–39.

98. Воскобойнікова Г. Л. Медико-валеологічна компетентність майбутнього учителя початкової школи: теоретичні та методичні основи формування: монографія. Київ, 2012. 416 с.

99. Воскобойнікова Г. Л. Теоретичні і методичні основи формування медико-валеологічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2013. 546 с.

100. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176 URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 23.10.2014)

101. Гаркуша С. В. Здоров'язбережувальні педагогічні технології в системі освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*: зб. наук. пр. / за ред. Г. М. Арзютова. Київ, 2013. Вип. 4 (29). С. 250–255.

102. Гаркуша С. В. Теоретичні та методичні засади формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій : автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / М-во освіти і науки України. Чернігів, 2015. 40 с.

103. Гаркуша С. В. Теоретичні та методичні засади формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / М-во освіти і науки України; НАПН України. Київ, 2015. 486 с.

104. Гаркуша С. В., Гаркуша В. В., Короп М. Ю., Гришко Л. Г. Сучасні проблеми галузі фізичного виховання в аспекті здоров'язбереження учнів та студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 139. Т. І. Чернігів : ЧНПУ, 2016. С. 300–306.

105. Герасименко А. 12 упражнений на расслабление для улучшения речи и голоса. URL : <http://askalex.ru/2013/07/01/12-uprazhnenij-na-rasslablenie-dlya-ulichsheniya-rechi-i-golosa/> (дата звернення 11.03.2016).

106. Гнезділова К. М. Корпоративна культура викладача вищої школи : навч.-метод. Посібник. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. 124 с.

107. Гончаренко М. С. Валеопедагогические основы духовности : Уч. пос. Харьков : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2007. 394 с.

108. Гончаренко М. С. Духовность, здоровье, образование : Учебное пособие. Харьков : «БУРУН КНИГА», Киев : КНТ, 2011. 176 с.

109. Гончаренко М. С. Научные основы современного мировоззрения. Валеологический аспект : учебно-метод. пособ. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. 256 с.

110. Гончаренко М. С., Бойчук Ю. Д. Духовні стратегії збереження здоров'я та життя на планеті. *«Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку»*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 5-7 квітня 2006 р.). II Т. С. 8–15.

111. Гончаренко М. С., Самойлова Н. В., Кучук Н. Г. Науково-методичні засади та валеологічний супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами (слабозорі) : навч. посіб. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. 128 с.

112. Гончаренко М.С. Философско-мировоззренческое представление о развитии человека и формировании его здоровья. *Вісник Чернігівського*

національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт) / гол. ред. Носко М. О. Вип. 129. Т. III. Чернігів : ЧНПУ, 2015. С. 79–83.

113. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: Засоби реалізації технології навчання*. Випуск 34. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. С. 3–8.

114. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

115. Горащук В. П. Культура здоров'я – новий сучасний напрям формування здорового покоління. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* / Кол. авт. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. Вип. 48. С. 184–189.

116. Горст Н. А. Морфофункциональные и нейродинамические основы биологической индивидуальности : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора биол. наук : спец. 03.00.13 «Физиология». Астрахань, 2006. 41 с.

117. Гребенщикова Е. Г. Трансдисциплинарная парадигма в биоэтике. *Знание. Понимание. Умение*. 2010. № 2. С. 79–83.

118. Гревцова Е. А. Комплексная социально-гигиеническая оценка условий труда и здоровья учителей общеобразовательных школ центрального федерального округа Российской Федерации и меры по их оптимизации : дисс... доктора мед. наук : спец. 14.00.07 – гигиена. Рязань, 2007. 400 с.

119. Грибан В. Г. Валеологія: підручник. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : «Центр учбової літератури», 2012. 342 с.

120. Грибан Г. П. Життєдіяльність та рухова активність студентів. Житомир : Вид-во Рута, 2009. 593 с.

121. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики : Введение в

психологию активности. М. : Политиздат, 1989. 319 с.

122. Гриншпун С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции. *Педагогика*. 2004. № 7. С. 85–91.

123. Гриншпун С. С. Организация профориентации школьников в Великобритании. *Педагогика*. 2005. № 7. С. 100–105.

124. Гриншпун С. С. Профессиональная ориентации школьников в США. *Педагогика*. 2005. № 9. С. 65–72.

125. Гриньова М. В. Подолання синдрому емоційного вигорання вчителя. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / ред. кол.: С. М. Ніколаєнко (гол. ред.); М. Ф. Степко та ін. Вип. 49. Київ : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти*. 2006. С. 37–48.

126. Гриньова М. В. Саморегуляція : навчально-методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2008. 266 с.

127. Гриценко Л. І. Професійна компетентність педагога : традиції і новації. *Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*. Вип.8 (2). Полтава, 2011. С. 35–42.

128. Грицюк І., Бобко Н., Чернюк В. Біологічне старіння хірургів в умовах добових чергувань. *Молодь і поступ біології: збірник тез XIII Міжнародної наукової конференції студентів і аспірантів (м. Львів, 25–27 квітня 2017 р.)*. Львів, 2017. С. 249–250.

129. Грубінко В. В. Біосоціальна еволюція людини, середовище і сталий розвиток. Тернопіль : Видавничий відділ ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2015. 92 с.

130. Гуляр С. А., Лиманский Ю. П., Тамарова З. А. Боль и цвет: Лечение болевых синдромов цветным поляризованным светом. Киев – Донецк : Изд-во Биосвет, 2004. 122 с.

131. Давіденко Н. О. Куратор академічної групи – вихователь, науковець, організатор у вищих технічних закладах освіти. *Педагогические науки / Методические основы воспитательного процесса*. URL :

http://www.rusnauka.com/7_DN_2007/Pedagogica/20723.doc.htm

(дата

звернення: 06.04.2016).

132. Даниленко Г. М., Подрігало Л. В., Волкова І. В., Кратенко І. С. Гігієнічна скринінг-оцінка впровадження здоров'яформуючих інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : Навчально-методичний посібник. Харків, 2006. 76 с.

133. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Організація та методологія наукових досліджень : навч. посіб. Харків, 2017. 448 с.

134. Даров В. Зона комфорту – правда и мифология URL : <http://darov.net/azbuka-razvitiy/zona-komforta.html> (дата звернення: 05.10.2014).

135. Даров В. Колесо жизни – инструменты системы. 05 декабря 2012. URL: : darov.net/azbuka-razvitiy/koleso-zhizni-instrumenty-sistemy.html (дата звернення: 05.10.2014).

136. Дегтярьова І. О. Польський досвід державної атестації науково-педагогічних кадрів. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2013. № 9 (101). вересень. С. 186–193.

137. Делия В. П. Инновационное мышление в XXI веке. Балашиха : изд-во «Де-По», 2011. 232 с.

138. Державні стандарти для присвоєння кваліфікації вчителя у Великій Британії. *Освіта.ua*. 18.06.2008. URL : <http://osvita.ua/school/materials/qualification/1188/> (дата звернення: 14.09.2015)

139. Дєдов О. А. Використання дихальних методик для збереження власного та учнівського здоров'я : психолого-педагогічний семінар. *Класному керівнику. Усе для роботи*. 2011. № 1. С. 30–31.

140. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : дис... доктора пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Одеса : ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2013. 395 с.

141. Дзюба Т. М. Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. В. Ф. Моргуна. Полтава, 2013. 172 с.

142. Дибя Т. Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців фізичного виховання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. № 24. С. 58–67.

143. Дідков О. Освіта для здоров'я та сталого людського розвитку. *Вища освіта України*. 2012. № 3. С. 83–88.

144. Дідковська Л. І. Особливості уявлень про своє майбутнє у старшокласників із соматичними порушеннями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 19 с.

145. Дмитриев С. В. «Рефлексивное зеркало самоатрибуции» в самоорганизации сознания, мышления и профессиональной деятельности студентов в образовательно-обучающей среде. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 107. Т. 1. Чернігів : ЧНПУ, 2013. С. 17–21.

146. Дмитриев С. В. Акмеологическое проектирование в образовательных технологиях. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 98. Т. II. Чернігів : ЧНПУ, 2012. С. 9–12.

147. Долинський Б. Т. Визначення сутності поняття «здоров'я» та його роль у професійній діяльності вчителя початкової школи / Б. Т. Долинський *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 136. Чернігів: ЧНПУ, 2016. С. 63–67.

148. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки

майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : [монографія]. Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010 р. 269 с.

149. Дорофей С. В., Скорич Л. П. Компетентнісний підхід як чинник модернізації вищої освіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Психологічні науки* / редкол. : Г. К. Радчук відп. ред. та ін. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип. 4. С. 14–20.

150. Дубасенюк А. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2010. № 2(2). С. 38–43.

151. Дубасенюк О. А. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 89–100.

152. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: Зб. наук.-метод праць* / ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.

153. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : матер. Всеукр. конф.* Київ : ІОД НАПН України. 2011. С. 135–142.

154. Дубровский А. А. Открытое письмо врача учителю: Здоровье детей – будущее народа. : Учеб. изд. Москва : Просвещение, 1988. 30 с.

155. Дубровский Д. И. Основные категориальные планы проблемы сознания. *Вопросы философии*. 2008. №12. С. 59–75.

156. Дудорова Л. Ю., Волошина О. В. Валеологічне самовдосконалення як складова індивідуальної культури студентів ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 137.

Т. 1. Чернігів: ЧНПУ, 2016. С. 112–115.

157. Евтух Н. Б., Черкашина Т. В. Культура взаимоотношений: учеб. для студентов и преподавателей вузов. Черкаскы : изд. Чабаненко Ю. А., 2010. 338 с.

158. Емоційні тони – міра твоєї життєдайності! URL : <https://7promeniv.com.ua/psykholohichna-dopomoha/statti-pro-psykholohiiu/1416-emotsiini-tony.html> (доступ на 01.06.2020).

159. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

160. Енциклопедія професій. Київ ДСЗУ, 2005. 412 с.

161. Ермолаева М. Г. Разработка образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов. *Педагогика*. 2005. № 7. С. 55–59.

162. Євтух М. Б., Терентьєва Н. О. Транскордонне співробітництво України у сфері університетської освіти: правові аспекти та тенденції розвитку. *Міжнародний науковий вісник*: збірник наукових статей за матеріалами XXV Міжнародної науково-практичної конференції. (Ужгород – Кошице – Мішкольц, 27–30 листопада 2012 року) / ред. кол. Ф. Г. Ващук (голова), Х. М. Олексик, І. В. Артьомов та ін. Ужгород: ЗакДУ, 2013. Вип. 6(25). 610 с. С. 7–13.

163. Євтух М. Б., Терентьєва Н. О. Український вектор у розвитку європейської університетської освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 4(8). С. 130–143.

164. Єгорова Є. В. та ін. Професійна орієнтація : підручник для студентів / за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.

165. Єжова О. О. Ціннісне ставлення до здоров'я як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 1 (3). С. 45–55.

166. Єрмоленко А. Б. Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань теорії поколінь. *Вісник національного університету*

оборони. 2015. №3(40). С. 82–87.

167. Єфімова В. М. Феномен аномії у професійній підготовці вчителя природничих дисциплін до збереження здоров'я учнів. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. 2009. Вип. 6. С. 236–241.

168. Жара Г. І. Вибрані аспекти збереження професійного здоров'я майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 107. Т. 1. Чернігів: ЧНПУ, 2013. С. 136–139.

169. Жара Г. І. Динаміка показників індивідуального здоров'я майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науковопедагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка*. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Випуск 5 К (113)19. С. 122–126.

170. Жара Г. І. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки: клінічні випадки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал*. Голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 3 (77). С. 88–99. DOI 10.24139/2312-5993/2018.03/088-099.

171. Жара Г. І. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів на етапі магістерської підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2. Черкаси : Видавець ФОП Гордієнко Є. І., 2019. С. 185–190. DOI 10.31651/2524-2660-2019-2-185-190.

172. Жара Г. І. Жиденко А. О. Положення про здійснення профорієнтаційної роботи на факультеті фізичного виховання (проект). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Випуск 86. Т. 2. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. № 86. С. 340–343.

173. Жара Г. І. Індивідуальне здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителів у колективі: методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVII Каришинські читання)*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 28-29 травня 2020 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2020. С. 208–210.

174. Жара Г. І. Інноваційні здоров'язбережувальні технології у підготовці студентів педагогічного університету. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine: International scientific and practical conference proceedings*, May 5–6, 2017. Sandomierz. P. 104–107.

175. Жара Г. І. Інноваційні технології в освіті : програма навчальної дисципліни. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 16 с.

176. Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя в структурі освітніх компетентностей. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Черкаси, 29–30 березня 2018 р.). Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 38–39.

177. Жара Г. І. Концептуальні підходи до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній освіті. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXII Каришинські читання)*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. м. Полтава, 21-22 травня 2015 р. / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2015. С. 77–78.

178. Жара Г. І. Методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання у колективі. *Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження: теорія і практика в освітніх процесах* : монографія.

Київ : Майстерні магістеріуму, 2020. Том 1. С. 52–54.

179. Жара Г. І. Методичні рекомендації для учителів-практиків з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і профілактики професійного вигорання. *Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я»* / відповід. Ред. І. О. Калиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 1 (4). Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 93–96.

180. Жара Г. І. Методологія індивідуального валеогенезу майбутнього вчителя. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 5–7 квітня 2017 р.). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 49–51.

181. Жара Г. І. Міждисциплінарні аспекти індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури в інноваційному освітньому середовищі. *Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту: матеріали XI Міжнародної наукової конференції пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна* (18–19 жовтня 2018 року, м. Чернігів). / відп. ред. С. В. Гаркуша. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2018. С. 57–58.

182. Жара Г. І. Напрямки збереження здоров'я студентів факультету фізичного виховання під час їх адаптації до умов навчання у ВНЗ. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Вип. 15 : у 4-х т. Львів : ЛДУФК, 2011. Т. 4. С. 30–36.

183. Жара Г. І. Наукові основи індивідуального здоров'язбереження вчителя у контексті сталого розвитку суспільства. *Science for sustainable development: матеріали Міжнародного конгресу* / За заг. ред. проф. О. В. Кендюхова. Київ: Асоціація сприяння глобалізації освіти та науки «СПЕЙСТАЙМ», 2019. С. 132–137.

184. Жара Г. І. Організаційно-педагогічні умови процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі

неперервної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 152. У 2-х томах. Том 1. Чернігів : ЧНПУ, 2018. С. 28–33.

185. Жара Г. І. Особистісно-соціальна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. *Освіта і здоров'я підростаючого покоління: матеріали другого міжнародного симпозиуму* : зб. наук. праць в 2-х частинах / За ред. Страшка С. В. Вип. 2. Ч. 2. Київ: Алатон, 2018. С. 43–45.

186. Жара Г. І. Оцінка зони професійного комфорту вчителів як засобу прогнозування динаміки їх індивідуального здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 4 (68). С. 90–99. DOI 10.24139/2312-5993/2017.04/090-099

187. Жара Г. І. Оцінка стану здоров'я та рівня професійного вигорання учителів загальноосвітніх шкіл. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 143. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 246–254.

188. Жара Г. І. Педагогічні технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Гол. ред. Андрущенко В. П. Випуск 60. Том 1. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 156–161.

189. Жара Г. І. Порадник для куратора, або Як навчити студента бути здоровим та успішним : методичний посібник для кураторів академічних груп педагогічних ЗВО. Чернігів : Десна Поліграф, 2019. 100 с.

190. Жара Г. І. Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів з точки зору формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження. *Вісник Чернігівського національного*

педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). Гол. ред. Носко М.О. Вип. 147. Т. II. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 49–52.

191. Жара Г. І. Принципи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі неперервної освіти. *Актуальні проблеми громадського здоров'я*: матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» / відповід. ред. І. О. Калініченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 2. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 53–56.

192. Жара Г. І. Пропедевтика валеологічних знань студентів факультету фізичного виховання в курсі «Анатомія людини з основами спортивної морфології». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 1 (3). С. 394–400.

193. Жара Г. І. Пропедевтика знань студентів з біомеханіки в курсі анатомії людини з основами спортивної морфології. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Випуск 81 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О.: Збірник. Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2010. № 81. С. 56–59. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)

194. Жара Г. І. Розвиток складових індивідуального здоров'я вчителів: соціально-емоційні, етичні і компетентнісні аспекти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 10 (166) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. (Серія: Педагогічні науки). С. 214–220. DOI: 10.5281/zenodo.4513831

195. Жара Г. І. Світоглядна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXV Каришинські читання)*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 29-30 травня 2018

р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПП «Астроя», 2018. 122–124.

196. Жара Г. І. СЕЕН-практики у підготовці майбутніх учителів. *Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних професій. Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»*: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (19 червня 2020 року). За науковою редакцією Браніцької Т.Р. Вінниця, ФОП Рогальська І.О., Випуск № 2 (28), 2020. С. 289–291.

197. Жара Г. І. Соціальні аспекти формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*). Гол. ред. Носко М.О. Вип. 129. Т. III. Чернігів : ЧНПУ, 2015. С. 132–135.

198. Жара Г. І. Специфіка процесів старіння, емоційного інтелекту та стану здоров'я вчителів різних спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць*. Випуск 30 (40) / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 110–115.

199. Жара Г. І. Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2015. С. 313–323.

200. Жара Г. І. Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя : навчальний посібник для студентів педагогічних ЗВО. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 136 с.

201. Жара Г. І. Тілесна терапія як засіб розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. *Методика навчання*

природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXIV Каришинські читання): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 18-19 травня 2017 р.) / За заг. ред. проф. М.В.Гриньової. Полтава, 2017. С. 133–136.

202. Жара Г. І. Удосконалення змісту валеологічної підготовки фахівців з фізичного виховання. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку*. Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2009. С. 34–38.

203. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів-практиків шляхом неформальної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (95), Issue: 239, 2020 Nov. P. 60–63. DOI : <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-239VIII95-15>

204. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури на етапі магістерської підготовки. *Адаптаційні можливості дітей та молоді: матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції* (Одеса, 13–14 вересня 2018 року) / голов. ред. А. І. Босенко. Ч. 2. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. С. 71–76.

205. Жара Г. І. Формування культури здоров'я студентів при викладанні дисциплін медико-біологічного циклу. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку*. Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. Частина 1. С. 105–109.

206. Жара Г. І., Білоус В. В. Проектування спеціальної підготовки до надання невідкладної допомоги в екстремальних видах спорту *Наука і освіта* : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Одеса, 2014. № 8/СХХV. Серпень. 224 с. С. 72–77.

207. Жарая А. И. Задачи и принципы работы студенческого научно-практического кружка «Здоровье и успех». *Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских*

спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 12-13 декабря 2013 г. / редкол.: Ф. Р. Зотова, Н. Х. Давлетова, М. Н. Савосина, Т. В. Заячук. Казань, 2013. С. 234–236.

208. Жара Г. Методичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів) ; відп. ред. Н. О. Терентьєва. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.В., 2020. С. 31–34.

209. Жара Г. І. Аксіологія та акмеологія індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя у системі неперервної педагогічної освіти *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 17. Теорія і практика навчання та виховання*: зб. наукових праць / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Випуск 30. С. 58–68.

210. Жара Г. І. Білінгвальний курс «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» у системі підготовки магістрів педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М.О. Вип. 139. Т. І. Чернігів : ЧНПУ, 2016. С. 317–321.

211. Жара Г. І. Динаміка показників індивідуального здоров'я учителів в умовах педагогічного експерименту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 3 (87). С. 233–249. DOI 10.24139/2312-5993/2019.03/233-249.

212. Жара Г. І. Емоційно-чуттєве сприйняття професії як складова компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. *Матеріали Міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підростаючого*

покоління» : Зб. наук. праць / Укладачі : Страшко І. В., Челнокова М. С. Київ, 2016. Вип. 1. С. 23–26.

213. Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя: критеріальний аналіз. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce: zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-praktickej konferencie (10-11 marca 2017, Sládkovičovo, Slovenská Republika)*. S. 113–115.

214. Жара Г. І. Педагогічні технології формування та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження практикуючих вчителів. *Педагогіка здоров'я* : збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.) : в 2-х тт. / ред. колегія : С. М. Шкарлет та ін. Чернігів, 2017. Т. 1. С. 248–251.

215. Жара Г. І. Показники індивідуального здоров'я учителів в умовах педагогічного експерименту. *Актуальні проблеми громадського здоров'я* : матеріали науково-практичних конференцій ресурсного центру «Школа педагогіки здоров'я» кафедри медико-біологічних основ фізичної культури Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка / відповід. ред. І. О. Калиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 2(3). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 31–34.

216. Жара Г. І. Системні детермінанти процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у неперервній педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. Випуск 11. Том 1. Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2019. С. 137–141.

217. Жара Г. І. Структура індивідуального здоров'я людини з позицій причинно-системного підходу. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження* : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 26–33.

218. Жара Г. І. Теоретичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті.

Human health: realities and prospects. Monographic series. Volume 2. «Health and Environment», edited by Nadiya Skotna. Drohobych: Posvit, 2017, P. 283–300.

219. Жара Г. І. Форми і методи реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. № 8/СХХХХІХ. Одеса, 2016. (Серія: Педагогіка). С. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-8-11>.

220. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі виховної роботи куратора академічної групи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М. О. Вип. 136. Чернігів : ЧНПУ, 2016. С. 79–84.

221. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів в умовах реалізації концепції сталого розвитку в освіті. *Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (м. Вінниця, 16–17 вересня 2016 р.)*: в 3 т. / за заг. ред. М. Б. Євтуха та В. М. Федорця. Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. Т. 3. С. 159–160.

222. Жара Г. І., Жара І. І. Індивідуальне здоров'язбереження майбутніх учителів засобами театрального мистецтва. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості* : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів. 15 квітня 2016 року, м. Чернігів / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2016. С. 51–54.

223. Жарая А. И. К вопросу об универсальности формирования

понятийного аппарата при изучении дисциплин валеологической направленности. *Здоровье. Личность. Общество* : сборник научных трудов / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. С. 285–303.

224. Жарая А. И. Практика формирования и сохранения здоровья будущего учителя. *Здоровье. Личность. Общество* : сборник научных трудов / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. С. 46–62.

225. Жарая А. И. Речевая саморегуляция как средство самопрограммирования будущего специалиста по физическому воспитанию и спорту. *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики* : сб. научн. статей Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова, Могилёв, 28 марта 2013 г. Могилёв : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 328–330.

226. Жарая А. И. Сохранение профессионального здоровья будущих учителей в процессе индивидуального психовалеологического консультирования. *Здоровье для всех*: сборник статей V Международной научно-практической конференции, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, 25-26 апреля 2013 г. / редкол.: К. К. Шебеко и др. Пинск : ПолесГУ, 2013. 273 с. С. 171–173.

227. Жарая А. И. Технологии организации здоровьесберегающего образовательного пространства в педагогическом университете. *Восток–Россия–Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни* : материалы XVI Традиционного междунар. симпозиума (15–18 февраля 2013 г., Красноярск) ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2013. С. 189–192.

228. Жарая А. И. Технология формирования компетенции индивидуального здоровьесбережения у будущих учителей. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку* : матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2014 р., Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 58–60.

229. Жарая А. И. Формирование личности специалиста по физическому воспитанию средствами самопрограммирования. *Наука і освіта* : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Одеса, 2012. № 4. С. 67–69.

230. Жебровский Б. М. Сам себе думаю... Київ : Изд-во Европ. ун-та, 2010. 226 с.

231. Жиденко А. А. Личность, этапы формирования и формы обучения. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)* / гол. ред. Носко М. О. Т. І. Вип. 98. Чернігів : ЧНПУ, 2012. С. 5–9.

232. Жиденко А. А. Человек как целостная система, принципы его функционирования. *Людина та світ в міждисциплінарних дослідженнях як основа нового укладу життя* : матеріали 2-ї Міжнародної наукової конференції (Чернігів, 31 жовтня – 1 листопада 2013 р.). Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2013. С. 29–32.

233. Жиденко А. О., Жара Г. І. Методологія збереження та зміцнення здоров'я : програма навчальної дисципліни. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 16 с.

234. Жиденко А. О., Жара Г. І., Усманова Г. О. Компетентнісні аспекти природничо-наукової підготовки бакалаврів спеціальності «Здоров'я людини». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 37, Том IV (72) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2016. С. 38–54.

235. Жиденко А. О., Кузьомко Л. М., Жара Г. І., Савонова О. В., Кудін С. Ф. Організація здоров'язбережувального освітнього середовища у вищих навчальних закладах : методичні рекомендації для викладачів ВНЗ. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. 44 с.

236. Забугин Ф. Д. Труд педагога и требования психогигиены. *Педагогическая квалификация*. 1928. № 4–5. С. 17.

237. Завидівська Н. Валеопедагогіка – основа вдосконалення фізичної підготовленості студентів в умовах здоров'язбережувального навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2015. Вип. 3(2). С. 133–136.

238. Завидівська Н. Н. Теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів у процесі здоров'язбережувального навчання : автореф. дис... доктора пед. наук спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я) / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 40 с.

239. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. С. 2004. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

240. Закон України «Про екстрену медичну допомогу». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2013. № 30. С. 340. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5081-17> (дата звернення: 15.06.2014)

241. Закон України «Про загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1999. № 28. С. 230. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14?find=1&text=%F3%F7%E0%F1%ED%E8%EA%E8#w11> (чинний на 13.10.2018)

242. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. – 2017. № 38-39. С. 380. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

243. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / За ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

244. Здорова школа: довідник шкіл сприяння здоров'ю Львівщини / уклад. Олена Шиян, Юлія Павлова ; за наук. ред. Олени Шиян. Львів :

Кольорове небо, 2013. Ч. 1. 150 с.

245. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.

246. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Київ : Академия, 2009. 240 с.

247. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

248. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

249. Змеев С. И. Андрагогика : становление и пути развития. *Педагогика*. 1995. № 2. С. 66–67. (Теоретические основы образования взрослых. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t10_226.htm. (дата звернення: 22.03.2015)).

250. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва : ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

251. Зона комфорта. *Медицинская энциклопедия* URL: http://www.medical-enc.ru/8/zona_komforta.shtml. (дата звернення: 05.10.2014).

252. Зоренко В. В., Жара Г. І. Взаємозв'язок духовного та фізичного здоров'я у формуванні гармонійно розвиненої особистості. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*. Збірник статей за матеріалами VII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Слов'янськ Краматорськ, Україна, 18-19 березня 2020 р.); гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ, 2020. С. 117–121. 50 електрон. опт. дисків (CD-R).

253. Зязюн І. А. Психопедагогічні засади педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей. *Управлінські компетенції викладача вищої школи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (14–15 березня 2013

року) / редкол.: В. П. Андрущенко (голова), Г. О. Нестеренко, (заст. голови) та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 15–18.

254. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

255. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 464 с. С. 14–56.

256. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.

257. Ильин Е. П. Психология воли. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 288 с.

258. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 640 с. (Серия «Мастера психологии»).

259. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 412 с.

260. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания: деятельность и состояния. Москва, 1980. 199 с.

261. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с. (Серия «Мастера психологии»).

262. ИНТЕКО. Колледж системологии и кардинальной психодиагностики. Кн. 1. / Сост. Т. И. Песина, А. А. Боляновская, Н. В. Малыхина. Минск : ВЭВЭР, 2001. 136 с.

263. Іваній І. В. Характеристика сутності здоров'язберігаючої компетентності вчителя фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 3. С. 18–22. doi:10.6084/m9.figshare.644933

264. Індивідуальна оцінка ймовірності розвитку професійного вигорання у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Спосіб діагностики: наук.-метод. рек. / уклад. Г. О. Латіна та ін. ; Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка,

2007. 16 с.

265. Інфекційні хвороби, що набули соціального значення : додаток до підручника з основ медичних знань для студ. усіх спец. пед. ВНЗ / С. В. Страшко, І. П. Кривич, Л. М. Левицька, В. Д. Чорненко, К. М. Флоренсова. Київ : Освіта України, 2006. 56 с.

266. Іонова О. М., Лукьянова Ю. С. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наукова монографія / за редакцією проф. С. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ, 2009. ХХІІІ. №1. С. 69–72.

267. Казин Э. М., Блинова Н. Г., Литвинова Н. А. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС, 2000. 192 с.

268. Калінічева Г. І. Формування людського капіталу в системі вищої освіти України в контексті національних пріоритетів ХХІ століття. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. Вип. 17 (21) / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО / редкол.: В. Г. Кремень, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, І. А. ЗЯЗЮН та ін. Харків : НТУ ХПІ, 2008. С. 120–130.

269. Карікаш В. І., Руденко І. М. Психологічний супровід формування ключових компетентностей учнів старших класів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник. Черкаси : ОПОПП, 2014. 48 с.

270. Карпець М. В. Міждисциплінарна інтеграція – основа професійної спрямованості навчання. *Світ медицини та біології*. 2016. №4 (58). С. 144–147.

271. Кійко Т. Б., Міненко А. О., Воскобойнікова Г. Л. Проектування професійно-орієнтованих індивідуально-консультативних занять з основ здоров'я у формуванні адаптаційних можливостей студентської молоді.

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3(110). Серія :Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 33–38.

272. Кміта Є. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки, його сутність та складові. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні та історичні науки : зб. наук. статей. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 95. С. 97–108.

273. Ковалёв С. В. Как жить, чтобы жить, или Основы экзистенциального нейропрограммирования. Москва : Твои книги, 2013. 239 с.

274. Коваленко Т. Г. Биоинформационные оздоровительные технологии при проблемно-модульном обучении в системе физического воспитания и реабилитации студентов с ослабленным здоровьем : дисс... доктора пед. наук спец. 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры; 14.00.12 – Лечебная физкультура и спортивная медицина. Волгоград, 2000. 361 с.

275. Коваль Ю. Емоційний інтелект і тип міжособистісної поведінки вчителів. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 692 с. С. 450–456.

276. Ковальчук Л. Формування культури здоров'я як умова запобігання виникненню синдрому емоційного вигорання педагога (аспект дослідження культури професійного мислення). *Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічні науки*. 2012. Вип. 28. С. 3–15.

277. Козина Ж. Л., Ашанин В. С. Гармоничное сочетание интеллектуального и физического развития как необходимое условие укрепления здоровья студентов и подготовки квалифицированных специалистов. *Физическое воспитание студентов творческих*

спеціальностей : сб. научных трудов / под ред. проф. С. С. Ермакова. Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2007. № 1. С. 152–156. URL : <http://sportlib.info/Books/XXPI/2007N1/p152-157.htm> (дата звернення: 03.02.2018).

278. Козлов Н. И. Нестандартные поступки – упражнение. URL : http://www.psychologos.ru/articles/view/nestandartnye_postupki_-_uprazhnenie (доступ на 24.03.2017)

279. Козлов Н. И. Зона комфорта. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/zona_komforta (дата звернення: 24.03.2017).

280. Козырева О. А. Концепции профессионального развития. *Начальная школа*. 2008. № 5. С. 1–5. URL :: www.school2100.ru/.../17606c5d53543e11fae4b5f75df4565d.pdf (доступ на 07.04.2014)

281. Кокун О. М., Савенкова И. И. Психосоматические аспекты сохранения и восстановления здоровья личности. *Здоровье. Личность. Общество* : сборник научных трудов / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. 364 с. С. 63–88.

282. Колесник М. О. Еволюційно-трансформаційні особливості мислення людини нової епохи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 120. Чернігів : ЧНПУ, 2014. С. 65–67.

283. Колесник М. О. Теоретико-методологічні засади формування наукової картини світу в майбутніх учителів природничих спеціальностей : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2020. 589 с.

284. Компанович М. С. Ретроспективний аналіз досліджень емоційних переживань як складової психосоматичних захворювань. *Психологічне консультування і психотерапія* : збірник наукових праць. Випуск 8. Том 1.

Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна 2017. 92 с. С. 51–59.

285. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

286. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення: 01.03.2019).

287. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників. *Інформаційний вісник вищої освіти*. Київ : НМЦВО, 2001. № 6. С. 34–38.

288. Концепція загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір» : Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 31 жовтня 2011 р. № 1164-р.

289. Концепція медичної освіти педагогічних працівників / *Інформаційний вісник вищої освіти*. Київ : НМЦВО, 2001. №6. С. 39–40.

290. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України 16.06.2015 № 641. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15> (дата звернення: 01.04.2016).

291. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 14.01.2017).

292. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (проект). URL : http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf (дата звернення: 03.02.2016).

293. Концепція розвитку педагогічної освіти. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 року № 776. URL :

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 23.10.2018).

294. Концепція сталого розвитку та її реалізація в освіті : матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю ТНПУ імені Володимира Гнатюка та хіміко-біологічного факультету (Тернопіль, 16–18 квітня 2015 р.). Тернопіль : Видавн. відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 164 с.

295. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді. Затверджена наказом МОН України від 21 липня 2004 року № 605. *Директор школи*. 2004. № 40 (328), жовтень. С. 23–29.

296. Коробейніков Г. Біологічні механізми старіння і рухова активність людини. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2010. № 2. С. 3–13.

297. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини / За ред. І. Я. Коцана. Луцьк : РВВ Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.

298. Кочерга Є. В. Дослідження проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя у вітчизняній педагогічній науці. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : «Валеологія : сучасність і майбутнє»*. Випуск 20. 2016. С. 101–104.

299. Кочерга Є. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. Вип. 13. С. 86–88.

300. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.

301. Кремень В. Інновація – alter ego глобалізації. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 3–9.

302. Кремень В. Новий навчальний. *Освіта України*. 2016. № 32 (15 серпня). С. 10.

303. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін (з трибуни

загальних зборів Національної академії педагогічних наук України). *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 8–11.

304. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія* / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с. С. 21–46.

305. Кремень В. Г. Трансформації особистості в суперечностях епохи. *Вища освіта України*. 2010. № 3. С. 15–17.

306. Кривенцова І. В., Пашкевич С. А., Хворост М. В. Сучасний стан фізичної працездатності студентів педагогічного університету. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 3 (159) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2019. (Серія: Педагогічні науки) С. 57–62. DOI: 10.5281/zenodo.3475777

307. Кривич І. П., Страшко С. В., Палієнко К. В., Гусєва Г. М., Чумак Ю. Ю. Аналіз стану здоров'я населення України за період її незалежності. *Здоров'я людини: теоретичні, практичні і методичні аспекти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (17 листопада 2016 р.)*. Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленко, 2016. С. 85–91.

308. Криворотько А. С. Профессиональное и психологическое здоровье специалистов экстремального профиля. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : зб. наук. праць. Вип. 14. Частина І. Харків : НУЦЗУ, 2013. С. 178–185.

309. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3-4. С. 127–134.

310. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. Москва : Смысл, 2003. 284 с.

311. Кудін С. Ф. Основи психовалеології : Навчальний посібник. Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2005. 186 с.

312. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2003. 152 с. URL: http://www.ippk.ru/structura/rector_trudi/Monografia.doc. (дата звернення: 06.05.2015).

313. Кузьменко Ю. Створення нормативно-правової основи системи професійної освіти педагогічних кадрів в Україні. *Молодь і ринок*. № 2 (145) 2017. С. 17–22.

314. Кузьомко Л. М., Кудін С. Ф., Савонова О. В. Психовалеологія : Навчальний посібник для викладачів ВНЗ (програма, методичні розробки занять). Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2005. 152 с.

315. Культурологічна складова професійного розвитку педагога : Зб. наук. праць / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 126 с.

316. Купрієнко В. С., Жара Г. І. Музикотерапія як засіб індивідуального здоров'язбереження людини. *Інноваційні трансформації освітнього простору: зміст, напрями і технології реалізації* : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (16 травня 2019 року, м. Чернігів) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. С. 14–18.

317. Куратор в ВУЗе: хто он и зачем? *Блог «ИнПро»: полезные статьи и материалы*. URL : <http://etginpro.ru/articles/52.html> (дата звернення: 06.04.2016).

318. Кучерук О. Я. Аналіз процесу адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА, 2010. Вип. 8. С. 104–107.

319. Кучерук О. Я., Піддубко В. А. Статистичний аналіз стану емоційного вигорання у педагогів загальноосвітніх закладів URL : http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2013/Matemathics/4_137350.doc.htm

(дата звернення: 26.08.2013).

320. Кучменко О. Б. Психолого-педагогічні основи організації варіативної освіти на початковому етапі навчання у вузі. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Випуск 72. Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2009. № 72. 136 с. (Серія: Педагогічні науки). С. 49–53.

321. Лавріненко О. Педагогічна майстерність – національний феномен України. *Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника* : збірник матеріалів усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 25 жовтня 2017 року) / за ред. О. М. Семеног. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. випуск 1. 188 с. С. 12–18.

322. Ларина В. П. Проектирование системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ. *Педагогика*. 2005. № 9. С. 36–42.

323. Латіна Г. О. Фізіолого-гігієнічні аспекти професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук : спец. 14.02.01 «Гігієна та професійна патологія». Київ, 2008. 22 с.

324. Латіна Г. О., Антомонов М. Ю., Калиниченко І. О. Оцінка професійного вигорання у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів *Український журнал з проблем медицини праці*. 2007. № 2(10). С. 41–46.

325. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. Москва : Мир, 1989. 304 с.

326. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.

327. Лидерман Р. Р. За гранью психического здоров'я. Москва : Знание, 1992. 192 с.

328. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение. Учебник для вузов. Москва : ГЭОТАР-МЕД, 2007. 512 с.

329. Лист МОН України від 13.03.2015 року №1/9-126 «Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році» URL: http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Lust_MON_1_9-126.doc (дата звернення: 11.09.2016).

330. Ляной Ю. Вища освіта в реаліях глобалізованого суспільства. *Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя- словесника* : збірник матеріалів усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 25 жовтня 2017 року) / за ред. О. М. Семеног. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. випуск 1. С. 7–12.

331. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 21–30.

332. Лохвицька Л. В. Моральне виховання: нові чи старі проблеми? *Дошкільне виховання*. 2014. № 7. С. 12–16.

333. Луговий В. І. Дослідницько-інноваційний потенціал вищої освіти та його актуалізація в Україні. URL: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/7_11_2013_3.pdf. (дата звернення: 19.02.2015)

334. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. № 3 (дод. 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»: зб. / редкол. В. П. Андрущенко та ін. Київ : Гнозис, 2009. С. 8–14.

335. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Міжнародні й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Вісник НАПН України*. 2013. № 1. С. 15–25.

336. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир-Київ.

2015. 356 с. С. 31–36.

337. Лукашин Ю. В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Пенза, 2010. 23 с.

338. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 99 с.

339. Максимова В. Н., Политаева Н. М. Акмеология последипломного образования педагога. Санкт-Петербург : Изд-во ГНУ «ИОВ РАО», 2004. 226 с.

340. Максимчук Б. А. Теоретичні основи валеологічної підготовки студентів у процесі фізичного виховання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 29. С. 424–428.

341. Максимчук Б. А. Теоретичні та методичні основи формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : дис... доктора пед. наук. спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Вінницький ДПУ імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 555 с.

342. Малишева О. Коментар. Про атестацію педагогічних працівників. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України*. № 7-8-9 (березень 2013). Київ : Педагогічна преса, 2013. 96 с. С. 73–95.

343. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты) : автореф. дисс. доктора пед. наук спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Тюмень, 2009. 47 с.

344. Манжос А. В., Тимченко А. М. Формування соціальної складової здоров'я студентів. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку*: матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції (10–11 квітня 2014 р.). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. 247 с. С. 112–114.

345. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в

педагогіке. *Известия Тульск. гос. ун-та. Серия : Гуманит. науки.* 2013. № 3. Том 2. С. 202–212.

346. Маслова Н. В. Ноосферное образование. Москва, 2002. 340 с.

347. Мачуський В. В. Сучасне розуміння компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі. *Компетентнісний підхід у позашкільній (неформальній, додатковій) освіті. Визначення ключових компетентностей учнів у міжнародних та українських освітніх стандартах.* Київ : Гранмна, 2013. С. 49–52.

348. Мельник Ю. Б. Діалектика здоров'я. *Всемирный Этический Форум «Единый мир – здоровый человек»* : сб. тр. междунар. конгр., (г. Ялта, 27–30 апреля 2004 г.). Ялта, 2004. С. 214–216.

349. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець та ін. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. 92 с.

350. Мехед О. Б., Рябченко С. В., Жара Г. І. Аналіз факторів, що впливають на формування здорового способу життя молоді. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* Вип. 3 (159) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2019. (Серія: Педагогічні науки). С. 262–266. DOI: 10.5281/zenodo.3477733

351. Мечетный Ю. Н. Кратина И. П., Яковлева Е. В. Валеологические аспекты коррекции психоэмоционального состояния спортсменов на различных этапах тренировочного цикла. *Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України.* 2012. № 4. С. 124–127.

352. Мешко Г. М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я : монографія / за заг. ред. В. В. Кравця. Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2012. 468 с.

353. Мешко Г. М. Аналіз детермінант професійного здоров'я вчителя

в контексті завдань педагогіки здоров'я. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 25. С. 106–112.

354. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник. К. : «Академвидав», 2010. 200 с.

355. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. Практикум : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 192 с.

356. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. Програма навчального курсу для вищих педагогічних навчальних закладів (за вимогами кредитно-трансферної системи організації навчального процесу). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. 36 с.

357. Мешко Г. М. Курс «Вступ до педагогічної професії» в системі підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 21. С. 80–85.

358. Мешко Г. М. Модель системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. *Педагогічний альманах*. – 2014. Вип. 22. С. 90–97.

359. Мешко Г. М. Професійне здоров'я педагога як необхідна умова його творчого кар'єрного зростання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць. Випуск 9(19) / відп. ред. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 195–199.

360. Мешко Г. М. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіонального науково-практичного семінару, 28–29 листопада 2006 року. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 188 с. С. 17–21.

361. Мешко Г. М., Мешко О. І. Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7664/97/> (дата звернення: 02.06.2016).

362. Минасян С. М., Геворкян Э. С., Адамян Ц. И., Ксаджикян Н. Н. Изменение кардиогемодинамических показателей и ритма сердца студентов под воздействием учебной нагрузки. *Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова – Russian Journal Of Physiology*. 2006. № 7. С. 817–826.

363. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.

364. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.

365. Михайлова Т. В., Елифанов К. Н. Формирование профессиональной готовности первокурсников физкультурно-спортивных вузов к освоению будущей профессии. *Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта* : научно-методический журнал. 2011. № 2 (21). С. 3–8.

366. Михалюк Е. Л., Сыволап В. В., Ткалич И. В., Атаманюк С. И. Функциональные пробы в медицине спорта: положительные и отрицательные стороны их проведения. *Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики*. 2010. Вип. XXIII. №1. С. 93–96.

367. Мицкан Б. М., Фединяк Н. В. Обґрунтування ревіталізації організму осіб «третього віку» засобами фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 10. С. 18–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PPMB_2014_10_6. (дата звернення: 21.12.2017).

368. Міляєва В. Р., Бреус Ю. В. Емоційне здоров'я як складова професійної успішності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. 2012. X (23). С. 414–422.

369. Міненко А. О., Жара Г. І., Кійко Т. Б., Ващенко Л. І. Питання системного підходу до формування здорового способу життя людини.

Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту: матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції (24 листопада 2011 р., м. Харків). Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковорди. / За редакцією проф. О. М. Худолія. Харків : ОВС, 2011. 60 с. С. 37–40.

370. Міненко А. О., Жара Г. І., Кійко Т. Б., Ващенко Л. І. Питання системного підходу до формування здорового способу життя людини. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2011. № 11. 51 с. С. 9–14.

371. Міненко А. О., Скорик Т. В. Арттехнології розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 43. С. 180–186.

372. Міхеєнко О. І. Валеологія: основи індивідуального здоров'я людини : навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і допов. Суми : Університетська книга, 2010. 448 с.

373. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : Дис... докт. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 492 с.

374. Мозговий В. Аксіологічні аспекти режисури педагогічної дії. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 222–226.

375. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. Москва : Изд-во «Устойчивый мир», 2001. 200 с.

376. Мосол Н. О. До питання формування особистісної готовності до вибору професії психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Вип. 17 (41). Ч. 1. Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 375 с. С. 221–227.

377. Муризіна О. Ю., Клигуненко О. М., Седінкін В. А. Особливості андрагогічного підходу і трансформація інтерактивних технологій навчання у лікарів-анестезіологів. *Медицина неотложных состояний*. № 5 (84), 2017.

С. 110–116. [DOI: 10.22141/2224-0586.5.84.2017.109369](https://doi.org/10.22141/2224-0586.5.84.2017.109369)

378. Нагорний П. В., Жара Г. І. Вплив професійного вигоряння на здоров'я і темпи старіння вчителів. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості*: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (26 квітня 2018 року, м. Чернігів). / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2018. С. 25–29.

379. Назарук Н. В. Каузально-телеологічний формат профілактики «професійного вигорання» вчителя. *Психологія особистості*. 2012. № 1(3). С. 119–128.

380. Намаканов Б. А. Нейрофизиологические и нейробиологические аспекты педагогики. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2011. № 6. С. 152–160.

381. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 17.12.2017).

382. Національна рамка кваліфікацій : Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para%2F12>. (дата звернення: 05.04.2012).

383. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>. (дата звернення: 22.03.2016).

384. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко та ін.; ред. В. Г. Кремень. Київ : Наукова думка, 2003. 852 с.

385. Никифоров Г. С. Психология здоровья : Учебн. пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 256 с.

386. Ничкало Н. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці.

Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Випуск 1.33. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. С. 16–21.

387. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки: перспективний напрям. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2011. Вип. 1.32. С. 10–15.*

388. НЛП в образовательном процессе. URL: <http://kakbog.ru/nlp-v-obrazovatelnom-processe>. (дата звернення: 29.07.2018).

389. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Ухвалено рішенням колегії МОН 27.10.2016. / Упор. Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Грищенка. 40 с. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 11.11.2016).

390. Носко М. О., Гаркуша С. В., Вертель А. В. Сучасні фактори ризику для здоров'я учнів і студентів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. (Серія: Педагогічні науки). Вип. 3 (159) / голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2019. С. 267–273. DOI: 10.5281/zenodo.3477775*

391. Носко М. О., Гаркуша С. В., Воєділова О. М. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні : монографія. Київ : СПД Чалчинська Н. В., 2014. 300 с.

392. Носко М. О., Гаркуша С. В., Куртова Г. Ю., Жула Л. В. Біомеханіка фізичного виховання та спорту : навчальна програма. Чернігів : Ред.-вид. відділ Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, 2006. 16 с.

393. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя : навч. посіб. Київ : Леся, 2013. 160 с.

394. Носко М. О., Данілов О. О., Маслов В. М. Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології: підручник. К. : Видавничий дім «Слово», 2011. 264 с.

395. Носко М. О., Єрмаков С. С., Гаркуша С. В. Теоретико-методичні аспекти зміцнення фізичного здоров'я учнівської та студентської молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 76. Чернігів: ЧНПУ, 2010. С. 243–247.

396. Носко М. О., Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя як складова освітніх стандартів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 7 (163) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. (Серія: Педагогічні науки). С. 23–31. DOI: 10.5281/zenodo.3758982.

397. Носко М. О., Жиденко А. О., Лукаш О. В. Розвиток рухових функцій – запорука зміцнення здоров'я сучасної молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 72. Чернігів : ЧДПУ, 2009. С. 15–19.

398. Носко М. О., Шелупець Л. Г., Багінська О. В., Самоненко С. Б. Удосконалення діагностичного компоненту в процесі реалізації проекту «Школа сприяння здоров'ю». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 115. Чернігів: ЧНПУ, 2014. С. 180–182.

399. Носко М. О., Браташ С. В. Педагогічні основи застосування здоров'язберезувальних технологій у навчальному процесі на уроках фізичної культури в загальноосвітніх школах. *Фізичне виховання, спорт і здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Л. Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. Луцьк, 2013. № 1 (21). С. 116–119.

400. Носко М. О., Медведєва І. М. Формування свідомого ставлення молоді до вимог здоров'я в системі позашкільної освіти. *Вісник*

Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 86. Том II. Чернігів : ЧНПУ, 2011. С. 226–330.

401. Носко Н. А., Белых С. И., Архипов А. А. К разработке концепции совершенствования подготовки преподавателей для осуществления личностно ориентированного физического воспитания. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт).* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 107. Т. 1. Чернігів : ЧНПУ, 2013. С. 37–40.

402. Образцов П. И., Смагина Т. И. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование». *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.* 2013. Выпуск № 3-2. С. 225–235.

403. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр.* / редкол.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік, С. У. Гончаренко та ін. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 160–167.

404. Омельченко Т. Г. Біологічний вік як критерій для визначення донозологічного стану організму молодших школярів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2011. № 8. С. 73–77.

405. Определение биологического возраста человека методом В. П. Войтенко : уч. пособие для самост. работы студ. медиков и психологов / сост. Маркина Л. Д. Владивосток, 2001. 29 с.

406. Орехова Т. Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования. Москва : Флинта, 2011. 353 с.

407. Оржеховська В. М. Духовність і здоров'я : навч.-метод. посіб. Київ, 2004. 168 с.

408. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя.

Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Кол. авт. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. Вип. 48. С. 3–7.

409. Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Єжова О. О., Федорченко Т. Є. Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності (проект). *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2013. № 2. С. 41–48.

410. Орленко С. Феномен професійного вигорання учителів. *Здоровье детей*. 2008. № 17. URL : http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=200801710. (дата звернення: 14.06.2017).

411. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.

412. П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2008. 1 (8). С. 384–391.

413. Павлова Е. Выход из зоны комфорта как условие развития личности URL : http://www.psychologos.ru/articles/view/vyход_из_зоны_комфорта_как_условие_развития_личности (дата звернення: 24.03.2017)

414. Павлова Ю. О. Рухова активність і якість життя вчителів фізичної культури та основ здоров'я. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. / гол. ред. Носко М. О. Вип. 98. Т. III. Чернігів : ЧНПУ, 2012. С. 241–245.

415. Панов А. Д. Инварианты универсальной эволюции и эволюция в Мультиверсе. *Универсальный эволюционизм и глобальные проблемы* / Отв.

ред. : В. В. Казютинский, Е. А. Мамчур. Москва : ИФ РАН, 2007. С. 73–96.

416. Панов В. А. Причинно-системный подход в системе непрерывного образования. *Парадигми знань у нову епоху: назустріч глобальним змінам : Матеріали 1-ї Міжнародної наукової конференції* (м. Чернігів, 14 грудня 2012 р.). Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. 96 с. С. 75–78.

417. Панов В. И. Экологическая психология : Опыт построения методологии. М. : Наука, 2004. 197 с.

418. Пахомова Т. А. Билингвальное обучение предметам неязыкового цикла в средней школе как методическая проблема. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 1 (1). С. 89–93.

419. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика / АПН України ; ред. рада: Кремень В. Г., Мадзігон В. М., Савченко О. Я. та ін. ; редкол. тому: Ничкало Н. Г., Гуржій А. М., Зінковський Ю. Ф. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2007. 391 с. (До 15-річчя АПН України).

420. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич; За ред. І. А. Зязюна. 3-тє видання, доповнене і перероблене. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 422 с.

421. Петечук А., Опачко М. Сучасні тенденції в підготовці педагогів у країнах Євросоюзу. *Педагогічні інновації у фаховій освіті: Збірник наукових праць*. Випуск 1(9). Ужгород, 2018. С. 127–135.

422. Печеркина А. А. Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы. *Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф.* (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 82–84.

423. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Богданов С. О. та

ін.; заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ: Унів. вид-дво ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.

424. Плахотнік О., Безносюк О. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 200–205.

425. Плиська Ю. Особистість вчителя в контексті історії польської педевтології. *Нова педагогічна думка*. 2007. № 3. С. 3–5.

426. Побірченко Н. А., Філанчук С. В. Людина і світ професій: науково-методичний посібник. Київ: Наук. світ, 2009. 146 с.

427. Повзун В. Д. Миссия университета как аксиологический феномен. *Высшее образование в современном мире. Электронное научное издание «Аксиология и инноватика образования»*. 2010. № 14. С. 42–56. URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/19/17.pdf> (дата звернення: 29.05.2019).

428. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании: дисс... доктора педагогических наук, спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Сургут: Сургутский государственный университет ХМАО. 2005. 387 с.

429. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.

430. Подригало Л. В., Даниленко Г. Н. Донозологические состояния у детей, подростков и молодёжи: диагностика, прогноз и гигиеническая коррекция. Киев: Генеза, 2014. 200 с.

431. Подрігало Л. В., Даниленко Г. М. Інноваційні педагогічні технології у навчально-виховному процесі, оцінка їх можливого впливу на функціональний стан дітей: Методичні вказівки для студентів VI курсу по спеціальності «медико-профілактична справа» та лікарів-інтернів з гігієни дітей і підлітків. Харків: ХДМУ, 2007. 23 с.

432. Положення про дисципліни вільного вибору студентів у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка : затверджено 30 грудня 2015 р. URL: <http://chnpu.edu.ua/university/about/public-info> (дата звернення: 24.09.2017).

433. Положення про Міністерство освіти і науки України : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-п> (дата звернення: 01.08.2017 р.).

434. Положення про психологічну службу системи освіти України (Проект) URL: <https://imzo.gov.ua/gromadyanam/konsultatsiyi-z-gromadkisty/proekt-polozhennya-pro-psyholohichnu-sluzhbu-systemy-osvity-ukrajiny/> (дата звернення: 30.06.2017 р.).

435. Поляков В. А. Гносеология релятивизма и теория относительности сознания. Москва : НИИ ЦПиФИ, 1999. 108 с.

436. Поляков В. А. Инновационные методы исследований в новую эпоху: универсальное моделирование как алгоритм проектирования в жизни. *Людина та світ в міждисциплінарних дослідженнях як основа нового укладу життя* : матеріали 2-ї Міжнародної наукової конференції (Чернігів, 31 жовтня – 1 листопада 2013 р.). Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2013. 88 с. С. 3–17.

437. Поляков В. А. Технология нестандартного мышления. Минск : Вэвэр, 2009. 76 с.

438. Поляков В. А. Универсальная экономическая теория. Организационный механизм управления. Москва : Издательство Национальной академии управления, межсистемного прогнозирования и кардинальной психологии, 2004. 192 с.

439. Поляков В. А. Универсология. Москва : Амрита-Русь, 2004. 320 с.

440. Поляков В. А. Философия жизни : путь творения. Москва : МНШУ, 2011. 112 с.

441. Поляков В. А., Колесник М. А. Причинно-системный биогенез:

монографія. Кировоград : ТОВ «Полиграф-Сервис», 2016. 144 с.

442. Поляков В. А., Колесник М. О., Жиденко А. О., Жара Г. І., Лісогор Т. М. Концепція універсальної освіти України: базові положення та методологічні орієнтири (проект). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. Гол. ред. Носко М. О. Вип. 152. У 2-х томах. Том 2. Чернігів : ЧНПУ, 2018. С. 203–214.

443. Помелов В. Б. Вклад В. М. Бехтерева в отечественную педагогику и психологию. *Вестник ВятГУ*. 2007. № 18. С. 117–124. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vklad-v-m-behtereva-v-otechestvennuyu-pedagogiku-i-psihologiyu> (дата звернення: 09.11.2017).

444. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с. С. 64–70.

445. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с. С. 15–24.

446. Пометун О. І. Освіта для стійкого розвитку – інновація ХХІ століття. *Освітні коментарі*. 2011. № 7-8-9. 47 с. С. 7–12.

447. Попичев М. И., Лебеденко С. А. Новое в организации учебного процесса. Киев, 2017. 108 с.

448. Попова Л. А. Здоровье и его механизмы с позиции целостного подхода к человеку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Валеологія: сучасність і майбутнє*. Випуск 3. Валеологічні аспекти оздоровлення української нації. Харків, 2006. 84 с. С. 21–23.

449. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP190800.html

450. Привес М. Г., Лысенков Н. К., Бушкович В. И. Анатомия человека / под. ред. М. Г. Привеса. Москва : Медицина, 1985. 672 с.

451. Пригодій М. А. Використання компаративного аналізу в дослідженнях з порівняльної педагогіки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* / гол. ред. Носко М. О. Вип. 124. Чернігів, 2015. С. 292–294.

452. Применение методов статистического анализа для изучения общественного здоровья и здравоохранения : учебное пособие для вузов / Под ред. чл.-корр. РАМН, проф. В. З. Кучеренко. 4-е изд., стереотип. Москва : «Гэотар-Медиа», 2007. 300 с.

453. Пристинський В. М., Пристинська Т. М., Гончаренко О. С. Соціально-педагогічні умови моделювання здоров'язбережувального освітнього середовища вищого навчального закладу. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2012. № 1. С. 3–7.

454. Присяжнюк С. І. Біологічний вік та здоров'я студентської молоді. Київ : Центр навчальної літератури, 2010. 300 с.

455. Причины болезней и истоки здоровья / В. А. Поляков; сост. Н. М. Виторская, А. А. Боляновская. 5-е изд., изм. и доп. Кировоград, 2015. 175 с.

456. Прищак М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації : навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Вінниця, 2016. 150 с.

457. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента : Наказ Міністерства освіти і науки України від 9 липня 2009 р. № 642. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4283/ (дата звернення: 24.09.2017)

458. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» : Ухвалена

конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Саміт «Планета Земля», 1992 р.): Пер. з англ. 2-ге вид. Київ: Інтелсфера, 2000. 360 с.

459. Проективний метод. *Навчальні матеріали онлайн 2010–2016*. URL : http://pidruchniki.com/15060913/psihologiya/anketuvannya_intervyuvannya#406. (дата звернення: 25.03.2016).

460. Проективні методики дослідження особистості. *Навчальні матеріали онлайн 2010–2016*. URL : http://pidruchniki.com/15931106/psihologiya/proektivni_metodiki_doslidzhennya_osobistosti. (дата звернення: 25.03.2016)

461. Прокопчук І. Трудоголізм як тип адиктивної поведінки. *Політичний менеджмент*. 2011. № 1. С. 92–102.

462. Просвирнина І. В. Развитие профессиональной компетентности учителя образовательной школы в условиях внутришкольной формы работы : дисс...канд. пед. наук спец. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Нижний Новгород, 2005. 220 с.

463. Протасова Н. Г. Три складові професійного успіху вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Вип. 3. К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. С. 28–36.

464. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.

465. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Затверджено Наказом Міністерства соціальної політики України 10.08.2018 року № 1143. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf> (дата звернення: 03.10.2018).

466. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (проект) (2020). URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel->

pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso (Доступ на 05.05.2020).

467. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Затверджено Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 29.12.2020).

468. Профілактика впливу професійних стресорів педагогічної діяльності : наук.-метод. рекомендації / уклад. Г. О. Латіна, І. О. Калиниченко; Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. 45 с.

469. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти : посібник / Є. В. Єгорова та ін.; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.

470. Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / Под. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2002. 357 с.

471. Пуховська Л. П. Стандарти педагогічної освіти : наукова дискусія західних учених. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 10–18.

472. Радул В. В. Особливості професійної соціалізації особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33. С. 66–70.

473. Раєвський Р. Т., Халайджі С. В. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів енергетичних спеціальностей : Навч. посіб. / заг. ред. Р. Т. Раєвського. 2-е вид., перероб. Одеса : Наука і техніка, 2009. 136 с. С. 119–127.

474. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. Київ :

Педагогічна думка. 2009.

475. Ревякіна О. Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного здоров'я у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 308–315.

476. Редько С. Формування корпоративної культури загальноосвітнього навчального закладу: управлінський аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Психологія)*. 2017. № 1 (56). С. 22–27.

477. Решетюк А. Л., Поляков О. А., Коробейніков Г. В. Визначення функціонального віку та темпів старіння людини. Київ : МОЗ України, 1996. 26 с.

478. Роз'яснення та рекомендації щодо реалізації наказу Міністерства освіти і науки від 26 січня 2015 року № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та окремих норм Закону України «Про вищу освіту» : Додаток до листа МОН від 13.03.2015 № 1/9-126 URL: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/7514-lyst-mon-ukrayiny-19-126-vid-13032015r> (дата звернення: 24.09.2017).

479. Розвиток мотивації до здорового способу життя : Інформаційно-методичний посібник / Укладачі: Бойко О. В., Литвиненко Е. С., Страшко С. В. Київ : Програма розвитку ООН, 2009. 166 с.

480. Руководство по геронтологии и гериатрии: в 4-х т. / под ред. акад. РАМН, проф. В. Н. Ярыгина, проф. А. С. Мелентьева. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. Т. I. Основы геронтологии. Общая гериатрия. 720 с.

481. Савонова О. В., Жара Г. І., Кудін С. Ф. Теоретико-методичні засади підвищення ефективності формування валеологічного світогляду майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 1 (19). С. 247–255.

482. Савченко В. М., Федоркина О. А. Состояние духовного здоровья людей, страдающих хроническими болезнями. *Universum: Медицина и фармакология* : электрон. научн. журн. 2015. № 9 (20).

URL: <http://7universum.com/ru/med/archive/item/>

483. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: теоретичні аспекти*. Науково-методичний збірник. Серія «Бібліотека педагога». Випуск 20 / Упоряд. Волочаєва Л. А., Пояркова С. О. Тростянець, 2012. 88 с. С. 15–21.

484. Садовенко А., Масловська Л., Середа В., Тимочко Т. Сталий розвиток суспільства: навчальний посібник 2 вид. Київ, 2011. 392 с.

485. Самойлович В. А. Деякі аспекти валеологічної культури і освіти сучасного вчителя. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* / Кол. авт. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. Вип. 48. С. 189–191.

486. Саторин И. Зона комфорта. 25.02.2010. URL : <http://progressman.ru/2011/04/cage/> (дата звернення: 24.03.2017).

487. Саух П. Ю. Новый образ освіти в контексті ідей сталого розвитку суспільства. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ – Житомир, 22-24 квітня 2009 р.) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ : КІМ, 2009. С. 63–74.

488. Сборник схем с краткими комментариями (для слушателей колледжа системологии и кардинальной психодиагностики) / Сост.: Кожаринова О., Лисогор Т., Колесник М.; Международная научная школа универсологии. Чернигов : ВіТ-сервіс, 2009. 62 с.

489. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Москва: 2006. Т.1 816 с., Т.2 – 816 с.

490. Семенець-Орлова І. Великобританія: нові вчителі для нового суспільства. (Опубліковано 02.08.2015). URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva>. (дата звернення: 11.09.2015).

491. Семеног О. Цінності учительської праці в рефлексіях Івана Павла II. *Kształcenie zawodowe : pedagogika i psychologia = Професійна*

освіта : педагогіка і психологія : пол-укр., укр.-пол. щорічник / за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. Ченстохова – Київ, 2013. Вип. XV. С. 145–154.

492. Сидоренко В. Акмепрофесіогенез педагога Нової української школи в суспільстві знань. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 38–43.

493. Сидоренко В. В. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи. *Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника* : збірник матеріалів усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 25 жовтня 2017 року) / за ред. О. М. Семеног. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. випуск 1. С. 36–45.

494. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.

495. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

496. Синергетика і творчість : монографія / За ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.

497. Синявський В. В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування : метод. посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.

498. Сікура А., Пліско В. Гипокинезия как разновидность зависимости. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. № 3(19), 2012. С. 247–252.

499. Сколько Вам лет? (Линии жизни глазами психолога) / Под ред. А. А. Кроника. Москва : Школа-Пресс, 1993. 112 с.

500. Сластенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.

501. Смагін І.І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*: електронне наукове фахове видання. 2017. Випуск № 3(33). URL :

https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001

502. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.

503. Соколюк О. В. Формування здоров'язберігаючої компетентності викладачів вищих навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 2. С. 75–81.

504. Сокорев В. В. Педагогические условия формирования культуры здоровья будущего учителя в процессе общепрофессиональной подготовки : дисс... канд. пед. наук спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Белгородский государственный университет. Белгород, 2004. 202 с.

505. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz. 2017. S. 387–396.

506. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ухвалено на Міністерській конференції у Єревані 14-15 травня 2015 року). URL : http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf. (дата звернення: 24.01.2016).

507. Становських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : методичний посібник Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 168 с.

508. Старєва А. М. Теоретичні та практичні основи освіти дорослих. *Педагогічні науки*: Зб. наук. праць. 2006. Т. 50, вип. 37. С. 105.

509. Степанов В. А. Самооценка психических и физических качеств будущих учителей. *Педагогика*. 2004. № 7. С. 45–50.

510. Стратегія сталого розвитку «Україна–2020»: Схвалена Указом Президента України від 12 січня 2015 року № 5/2015.

511. Стратегія сталого розвитку природи та суспільства: навч.-метод. посібник для студ. дист. форми навчання / уклад.: В.А. Пилипко, В.М. Боголюбов, Л.Е. Піскунова. Київ : Вид. центр НАУ, 2008. 118 с.

512. Стратегія сталого розвитку: можливості і проблеми запровадження в Україні. Аналітична доповідь. Київ, 2013. 64с.

513. Страшко С. В., Гриньова М. В., Мороз І. В., Міненок А. О. Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності : навчальна програма. Київ : Освіта України, 2006. 12 с.

514. Страшко С. В., Животовська Л. А., Гречишкіна О. Д. та ін. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу : навч.-метод. посіб. для викладачів валеології, основ мед. знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних навчальних закладів / ред. Страшко С. В. 2-е вид., переробл. і допов. Київ : Освіта України, 2006. 260 с.

515. Страшко С. В., Животовська Л. А., Кривич І. П., Гриньова М. В. Основи валеології : навчальна програма. Київ : Освіта України, 2005. 20 с.

516. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид. допов. і переробл. Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.

517. Сумак Є. Г., Огієнко П. М., Соломаха Т. О. Динаміка адаптаційно-компенсаторних механізмів серцево-судинної системи студентів І курсу факультету фізичного виховання. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки : збірник*. Вип. 28. Чернігів : ЧДПУ, 2005. 148 с. С. 108–110.

518. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие. Київ : МАУП, 2003. 368 с.

519. Сценическая речь : учебник / Под ред. И. П. Козляниновой и И. Ю. Промптовой. 3-е изд. Москва : Изд-во «ГИТИС», 2002. 511 с.

520. Сыркин Л. Д., Зуйкова А. А. Здоровьесбережение спортсменов: профессиографический аспект. *Рудиковские чтения – 10* : материалы

международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта / под общ. ред. А. В. Родионова., А. Н. Блеера. Москва : ГОУ ВПО РГУФКСиТ, 2010. 464 с. С. 437–439.

521. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / Укладач : М. М. Горонескуль. Харків : УЦЗУ, 2009. 90 с.

522. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки: монографія / Дяченко Л. М. та ін. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 282 с.

523. Терентьєва Н. О. Формування нового мислення як ноосферного утворення. *Акмеологія – наука XXI століття*: матер. IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 травня 2014 р.). С. 418–423.

524. Терлецкая Л. Г. Психическое здоровье личности: поиск гармонии. *Здоровье. Личность. Общество: сборник научных трудов* / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. 364 с. С. 319–336.

525. Технології формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. Методичні рекомендації для позааудиторної роботи зі студентами спеціальності «Соціальна робота» / Укл. : Децюк Т. М. Чернігів : ЧНТУ, 2015. 88 с.

526. Тітов І. Г. Взаємозв'язок онтологічного, гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного аспектів особистісного буття. *Філософські обрії*. 2012. № 28. С. 124–134.

527. Топузов О. Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні. *Освіта України*. 2016. № 32 (15 серпня). С. 10.

528. Трейси Б. Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности / Брайан Трейси ; пер. с англ.: Марины Сухановой. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 144 с.

529. Третяк О. С. Саморегуляція діяльності вчителя у кризових ситуаціях педагогічної взаємодії : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / АПН

України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2006. 260 с.

530. Тюмасева З. И. Богданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 464 с.

531. Управління розвитком організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів : науково-методичний посібник / за редакцією Л. М. Карамушки, А. М. Шевченко. Біла Церква : КОПОПК, 2014. 140 с.

532. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Глобальный (универсальный) эволюционизм: предметное поле и проблемная ориентация. *Философия и культура*. 2012. №2(50). С. 6–20.

533. Ушакова Н. І. Валеопедагогіка – педагогіка здоров'я. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Валеологія: сучасність і майбутнє*. 2013. № 1066, вип. 16. С. 16–22.

534. Фединяк Н. Вплив рухової активності на інволюційні процеси організму людини. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2013. Вип. 17. С. 168–179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpnu_fiz_kult_2013_17_32 (дата звернення: 21.12.2017).

535. Фединяк Н., Мицкан Б. Біологічний вік і темп старіння людей різних вікових груп. *Молодіжний науковий вісник : Фізичне виховання і спорт* / редкол.: І. Я. Коцан та ін. Луцьк, 2013. Вип. 12. С. 45–50.

536. Федорець В. М. Особливості формування здоров'язберезувальної компетентності вчителів фізичної культури на основі вчення про функціональні системи. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (м. Київ, 3 квіт. 2014 р.): у 2-х ч. Ч.2 / редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 265–273.

537. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-

психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с. С. 57–59, 360–362.

538. Физиологические основы здоровья: краткий курс лекций по валеологии / сост. Тихомирова И. А. Ярославль : ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2007. URL : <http://cito-web.yspu.yar.ru/link1/metod/met73/node1.html> (дата звернення: 15.06.2015).

539. Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *Міжнародні відносини. Серія «Економічні науки»*. 2018. С. 7–13.

540. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 208 с.

541. Формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища: досвід проектування і реалізації : матеріали круглого столу / упоряд. Н. А. Поліщук. Луцьк : ВІППО, 2018. 124 с.

542. Фотуйма О. Я. Саморегуляція ситуативної агресивності у навчально-тренувальній та змагальній діяльності спортсмена : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 265 с.

543. Франчук Т. Й. Діагностика в системі компетентнісної професійної освіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Психологічні науки* / редкол. : Г. К. Радчук відп. ред. та ін. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип. 4. С. 20–25.

544. Фунтікова Н. В. Аксіологічний підхід у дослідженні проблеми виховання інтелігентності у студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 4(51). С. 157–166.

545. Ханна Томас. Соматика: пробуждение контроля ума над движением, гибкостью и здоровьем. Версия публикации 0.77 от 07.10.2012. 253 с. URL : www.hanna-somatics.ru. (дата звернення: 17.06.2014).

546. Харковлюк-Балакіна Н. В. Зміни параметрів психофізіологічного

потенціалу та працездатності людини при старінні. *Проблемы старения и долголетия*. 2016. Т. 25. № 4. С. 507–516.

547. Хаустова О. О. Психосоматичний підхід до порушень вегетативної нервової системи у загальній лікарській практиці. *НейроNews: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2016. № 2-1. С. 34–39.

548. Хей Луиза Л. Исцели себя сам : Психологические причины болезней и метафизические пути их преодоления / пер. с англ. Э. М. Лайтман. Луганск, 1996. 234 с.

549. Хижняк М. І., Нагорна А. М. Здоров'я людини та екологія : навчальний посібник. К. : Здоров'я, 1995. 232 с.

550. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти: офіційний сайт. URL : <http://zakinppo..ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 06.05.2016).

551. Хомич Л. О. Аксіологічні основи формування вчителя для майбутнього. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz : Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2017. S. 366–378.

552. Хомич Л. О. Наскрізні цінності у змісті навчання і виховання майбутніх педагогів. *Kształcenie zawodowe : pedagogika i psychologia = Професійна освіта : педагогіка і психологія* : пол-укр., укр.-пол. щорічник / за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. Ченстохова ; К., 2010. Вип. XII. С. 139–146.

553. Хомич Л. О., Шахрай Т. А. Личность педагога: историческая ретроспектива и современный контекст. *Историческое образование: особенности реализации системно-деятельностного подхода в современной школе*: межд. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 20 нояб. 2012 г.) / редкол.: Д. В. Полежаев (отв. ред.) и др. М. : Планета, 2013. С. 22–30.

554. Христофорова Т. А., Никифорова Н. Й., Никифорова О. В. Семь шагов от наблюдения к творчеству. Новое образование взрослых. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі*: матер. Міжнар.

наук.-практ. конф. «XIX Каришинські читання», 17–18 травня 2012 р. Полтава : Астроя, 2012. С. 217–219.

555. Худик В. А. Психологическое изучение профессиональной направленности личности в подростковом и юношеском возрасте : Уч.-метод. пособие. Київ : Освіта, 1992. 32 с.

556. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

557. Хуторської А. Ключові освітні компетентності. 12.01.2009 *Освіта.ua*. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/2340/> (дата звернення: 01.03.2018).

558. Цимбалюк О. А. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти. URL : http://orfey.com.ua/index.php?option=com_k2&view=item&id=194:bilingvalne-navchannya-v-konteksti-suchasnih-integratsiynih-kontseptsiy-osviti&Itemid=550.

559. Цілі сталого розвитку: Україна. Національна доповідь 2017. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017. 174с.

560. Ціпуринда В. С. Фактори впливу на розвиток людини як складової інноваційного розвитку держави. *Людина та світ в міждисциплінарних дослідженнях як основа нового укладу життя*: Матеріали 2-ї Міжнародної наукової конференції (Чернігів, 31 жовтня – 1 листопада 2013 р.). Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2013. С. 76–81.

561. Чабан О. С., Хаустова О. О. Психосоматична медицина (аспекти діагностики та лікування). Київ : ТОВ «ДСГ Лтд», 2004. 96 с.

562. Чабан О. С., Хаустова О. О., Асанова А. Е., Трачук Л. Є., Асонов Д. О. Практична психосоматика: діагностичні шкали. Навчальний посібник / за ред. О. С. Чабана, О. О. Хаустової. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Видавничий дім Медкнига, 2019. 112 с.

563. Чинники успішного працевлаштування за фахом : навчальний

посібник / колектив авторів; заг. редакція О. І. Драган. Київ : Кафедра, 2014. 308 с.

564. Шалімов М. О. Біокліматологія : конспект лекцій для студ.-екологів. Одеса : Наука і техніка, 2011. 92 с.

565. Шаповалова Т. Г. Гармонізація культурно-освітнього простору майбутніх педагогів через здоров'язберезувальні технології. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2014. № 1(12). С. 149–153.

566. Шаполова В. В. Роль корпоративної культури у підвищенні якості підготовки студентів-менеджерів вищого технічного навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків : НТУ «ХПІ». 2011. № 4. С. 101–106. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/616> (дата звернення: 03.06.2019)

567. Шарапа С. Аксіологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI ст.) *Людинознавчі студії*. Серія: Педагогіка. 2014. Випуск 29. С. 222–228.

568. Шарко В. В. Формування компетентностей в процесі природоохоронного та здоров'язберігаючого виховання. *Фальцифейнівські читання*. Херсон : ПП Вишемирський, 2009. С. 407–413.

569. Шахненко В. І. До питання щодо коректності тлумачення складових здоров'я людини, послідовності їх взаємозв'язку і взаємовпливу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. Випуск 30. 708 с. С. 551–556.

570. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: построение, эволюция, совершенствование. пер. с англ. / под. ред. В. А. Спивака. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 336 с. (Серия «Теория и практика менеджмента»).

571. Шиян О. І. Освітня політика з питань забезпечення здорового способу життя молоді : монографія. Львів, 2010. 296 с.

572. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Пер. з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.
573. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. Москва : Парсифаль, 2005. 200 с.
574. Шурыгина Ю. Ю. Научно-практические основы здоровья : Учебное пособие. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2009. 220 с.
575. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. 3-е изд-е. Москва : Издательство АСТ, 2010. 376 с.
576. Яровая И. В. Технологии сознания как валеологический способ восстановления здоровья. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку*: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції, 5-7 квітня 2017 р., Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 144–147.
577. Abel M. H. & Sewell J. Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*. 1999. 92:5. pp. 287-293. DOI: [10.1080/00220679909597608](https://doi.org/10.1080/00220679909597608)
578. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A Taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York : Longman, 2001. 156 p.
579. Arah O. A. On the relationship between individual and population health. *Medicine, Health Care and Philosophy*. August 2009. Volume 12. Issue 3. pp. 235–244. DOI: [doi:10.1007/s11019-008-9173-8](https://doi.org/10.1007/s11019-008-9173-8)
580. Avalos B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. 2011. Volume 27, Issue 1. Pages 10–20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
581. Balls J. D., Eury A. D., King J. C. Rethink, Rebuild, Rebound: A Framework for Shared Responsibility and Accountability in Education. 2nd Edition. Boston: Pearson Learning Solutions, 2011. 302 p.
582. Banach Cz. Pedeutologia. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T.IV. P. Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa, 2005. s. 301–306.
583. Bauer J., Unterbrink T., Hack A., et al. Working conditions, adverse

events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2007. 80. 442–449. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00420-007-0170-7>.

584. Beckley Jay. The wellbeing of New Zealand teachers: the relationship between health, stress, job demands and teacher efficacy : a thesis presented for the partial fulfilment for the requirements of Master of Educational Psychology at Massey University, Albany, New Zealand. Degree: 2011, Massey University. URL : <http://hdl.handle.net/10179/3067>

585. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals : Handbook I, cognitive domain. New York : Longman, 1994. 112 p.

586. Borden Lynne. Social, Emotional, and Ethical Learning: A Curriculum that Educates the Heart and Mind. *Journal of Youth Development*. 2019. Vol. 14. Issue 3. 217-221. DOI: 10.5195/jyd.2019.851.

587. Boss S. Technology Integration: A Short History. *Edutopia: George Lukas Educational Foundation* (September 7, 2011). URL : <https://www.edutopia.org/technology-integration-history> (March 27, 2018).

588. Brom S. S., Buruck G., Horvath I., Richter P., Leiter P. M. Areas of worklife as predictors of occupational health – a validation study in two German samples. *Burnout Research*. 2015. Vol.2, Issues 2-3, September 2015, Pages 60 – 70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.001>

589. Brown W. S. The Margins of a Comfort Zone: A Professional Learning Experience. URL: <https://www.teachingchannel.org/blog/2015/06/05/margins-comfort-zone/> (June 5, 2015).

590. Chmielewska Jozefa. Zdrowie nauczycieli w kontekście pracy i rozwoju zawodowego. *Współczesność a kształcenie nauczycieli* / red. : H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2000. 363 s. S. 194–206.

591. Chrzanowska-Gancarz M., Gancarz P. O kompetencjach nauczyciela w wielokulturowym szkolnictwie wyższym. *Гуманітарний вісник ДВНЗ*

«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2015. 582 с. С. 515–524.

592. Cohen, Jonathan. Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*: July 2006, Vol. 76, No. 2, pp. 201-237. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

593. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, 2005. 5 p. URL : <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

594. Council Conclusions on Common values and principles in European Union Health Systems. *Official Journal of the European Union*. 22.6.2006. (2006/C 146/01).

595. Cox (Rosser) M. L. Cultural responsiveness and motivation in preparing teachers: pre-service teachers: does cultural responsiveness affect anticipated self-determination to teach in specific settings? *Lambert Academic Publishing*. 2011. 172 pp.

596. Data for the Sustainable Development Goals. Education & Literacy. Teachers. URL : http://uis.unesco.org/en/home#tabs-themes_tab-center-1

597. Drüge M., Schleider K., Rosati A.-S. Bullying and Harassment of Trainee Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 228. 2016. Pages 118–122. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.018>.

598. Duke D. L. Teaching: an introduction. University of Virginia : McGraw-Hill Publishing Company, 1990. 326 p.

599. Duraj-Nowakowa K. Systemologiczne inspiracje pedewtologii. *Krakyw : «Impuls»*, 2008. 316 s.

600. Educational conditions and practices that foster student engagement and success in studies / directed by Dr George D. Kuh. Indiana: March 2009. 62 p.

601. ETUCE (European Trade Union Committee for Education). Teacher

Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Brussels : ETUCE, 2008. 170 p.

602. Eury A. D., King J. & Balls J. D. Teaching as a Profession. URL : <http://www.teachhub.com/teaching-profession>

603. Final report on the mid-term evaluation of the EU Health Strategy 2008-2013 : prepared by «Public Health Evaluation and Impact Assessment Consortium» (PHEIAC). Submitted on 8th August 2011. 210 p.

604. Final report Study to measure the implementation of EU health policies at national, regional and local levels, assessing the utility of existing indicators for this task and developing new indicators as necessary. *Public Health Evaluation and Impact Assessment Consortium (PHEIAC)*. Vol. 1. Main text. 30 August 2012. 105 p.

605. Furmanek W. Od tresury do wychowania zawodowego. *Kształcenie zawodowe : pedagogika i psychologia = Професійна освіта : педагогіка і психологія* : пол-укр., укр.-пол. щорічник / за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. Ченстохова – К., 2013. Вип. XV. 427 с. С. 69–79.

606. Garkusha S. State policy on the health and healthy lifestyles for children and youth in Ukraine. *Studia Universitatis Moldaviae. Seria: Științe Ale Educației. Pedagogie*, 5(75), 2014. Pp. 95–96.

607. Galian Cláudia Valentina Assumpção, & Sasseron Lúcia Helena. Values, intentions and conditions for education and teaching. *Educação e Pesquisa* 2016. 42(2), 303-309. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220164202001>

608. Goetz K., Loew T., Hornung R., Cojocar L., Lahmann C., & Tritt K. Primary Prevention Programme for Burnout-Endangered Teachers: Follow-Up Effectiveness of a Combined Group and Individual Intervention of AFA Breathing Therapy. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine : ECAM*, 2013, 798260. <https://doi.org/10.1155/2013/798260>

609. Goodwin R., Engstrom G. Personality and the perception of health in the general population. *Psychological Medicine*. 2002. № 32. P. 325–332.

610. Guglielmi S., Tatrow K. Occupational stress, burnout, and health in

teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*. Vol 68, Issue 1, 1998. P. 61–99. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543068001061>

611. Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. *Tuning Educational Structures in Europe*. 17.02.2009. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/269-reference-points-for-the-design-and-delivery-of-degree-programmes-in-education.html>

612. Hong J. Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26 (8), 1530-1543. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

613. Howe N., Strauss W. Millennials rising: the next great generation. New York : Vintage Books, 2000. 432 p. URL: <http://books.google.ru/books?id=vmNkJ9oYc2IC>

614. Hubbard L. Ron. The Emotional Tone Scale. Bridge Publications, Incorporated, 2004. 34 p.

615. Hulse J. H. Sustainable Development at Risk: Ignoring the Past. New Delhi: Cambridge University Press India Pvt. Ltd. Ottawa: International Development Research Centre, 2007. 390 p.

616. Hussain H. A Study of teacher stress exploring practitioner research and teacher collaboration as a way forward. Degree: School of Health and Social Care, 2010, Bournemouth University. URL: <http://eprints.bournemouth.ac.uk/14994/>

617. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. World Health Organization (2010). URL: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en> (дата звернення: 09.03.2018)

618. International Union for Health Promotion and Education. Promoting Health in Schools: from evidence to action. 2010. 14 p. URL : <http://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/HPS/Evidence->

[Action_ENG.pdf](#). (дата звернення: 15.10.2015).

619. Intersectoral governance for health in all policies / McQueen D. [et al.]. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2012.

620. Ionova O. M. Salutogenetic approach to professional training of future teachers. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 2015, No.2, pp. 34–42.
<http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.0206>

621. Karta Nauczyciela : Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Dz.U.2006.97.674: URL: <http://www.oswiata.abc.com.pl/akt/-/akt/dz-u-2006-97-674-u>

622. Kates R. W., Parris T. M., Leiserowitz A. A. What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice. *Environment : Science and Policy for Sustainable Development*. Number 3. P. 8–21.

623. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels: European Commission, 2004. 20 p.

624. Khasnabis C., Heinicke Motsch K., Achu K., et al., editors. Community-Based Rehabilitation: CBR Guidelines. Geneva: World Health Organization; 2010. Non-formal education. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310920/>

625. Kimura T., Nakamura J. Health-related quality of life in outpatients of a psychosomatic medicine clinic: A pilot survey in Japan. *The Tokaj Journal of Experimental and Clinical Medicine*. 2004. Dec; 29(4). P. 135–141.

626. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Revised and Updated Edition. Cambridge Book Co. 1988. 400 p.

627. Knowles M. S., Holton E. F. III, Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London; New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

628. Kok Illasha. Psychological well-being, race and school setting : a

comparative study among South African teachers in the SABPA study. Degree: 2013, North-West University. URL: <http://hdl.handle.net/10394/11178>

629. Kudin S. F. Formation of self-regulation culture of physical education faculty. *Physical education of students*, 2016; 20(1):49–54. DOI: <https://doi.org/10.15561/20755279.2016.0107>

630. Kwiatkowska H. Pedeutologia. Podręcznik. Warszawa. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne. 2008. 260 s.

631. Le Maistre C., Paré A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26 (3), 559-564. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>

632. Lewowicki T. Problemy kształcenia i pracy nauczycieli. Warszawa – Radom. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy. 2007.

633. Lorek K. Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji : Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich. Kalisz, 2011. 72 s.

634. Łukasik J. M. Zmiany w kształceniu nauczycieli możliwe szanse – nowe wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*. 2/2012. S. 119–126.

635. Łukasik J. M. Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej* / redakcja: Stanisław Kowal, Małgorzata Mądry-Kupiec. – [Będzin] : Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2015. S. 43–57. URL : http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1151/edukacja_nauczyciela_refleksyjne_lukasik_joanna_m_000071.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (дата звернення: 06.05.2019)

636. Mahony Diana L., Burroughs W. Jeffrey, & Lippman Louis g. Perceived Attributes of Health-Promoting Laughter: A Cross-Generational Comparison. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*. Volume 136, 2002 Issue 2. P. 171–181. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980209604148>

637. Main C. J. The modified somatic perception questionnaire (MSPQ).

Journal of Psychosomatics Research. 1983. V. 27, № 6. P. 78–84.

638. Mäkikangas A., Hyvönen K., Feldt T. The energy and identification continua of burnout and work engagement: Developmental profiles over eight years. *Burnout Research*. Vol. 5, June 2017, Pages 44–54. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.002>

639. Mäkikangas A., Kinnunen U. The person-oriented approach to burnout: A systematic review. *Burnout Research*. Vol. 3. Issue 1. March 2016. Pages 11 – 23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2015.12.002>

640. Marko Kirsten A. Hearing the Unheard Voices: an In-Depth Look at Teacher Mental Health and Wellness. Degree: 2015, University of Western Ontario. URL: <http://ir.lib.uwo.ca/etd/2804>

641. Maslach C., Jackson S. Burnout in organizational settings. *Applied social psychology annual* / Oskamp S. (eds.). Sage, Beverly Hills, 1984. pp. 133–153. URL :

https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/BurnoutinOrganizationalSettings.pdf

642. McDowell I., Spasoff R. A., & Kristjansson B. On the Classification of Population Health Measurements. *American Journal of Public Health*. 2004. 94(3). P. 388–393. [doi:10.2105/ajph.94.3.388](https://doi.org/10.2105/ajph.94.3.388)

643. Moynihan S., Paakkari L., Välimaa R., Jourdan D., Mannix-McNamara P. Teacher Competencies in Health Education: Results of a Delphi Study. *PLoS ONE*. 2015. 10(12): e0143703. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143703>

644. Mukan N., Yaremko H., Kozlovskiy Yu., Ortynskiy V., & Isayeva O. Teachers' continuous professional development: australian experience. *Advanced Education*. 2019. 12. P. 105–113. DOI: 10.20535/2410-8286.166606

645. Münch R. Bildung als Teil des Wettbewerbs-Paradigmas der Europäischen Union: Das Ineinandergreifen von OECD-Agenda, Lissabon-Strategie und nationaler Reformpolitik. *Dimensionen des Wettbewerbs. Europäische Integration zwischen Eigendynamik und politischer Gestaltung* / H.-

J. Blanke, A. Scherzberg, & G. Wegner (Eds.). Tübingen : Mohr Siebeck, 2010. PP. 127–144.

646. Munn C. Mental Health and Becoming a Teacher: A Narrative on the Experiences and Identities of Teacher Candidates. Degree: Department of Graduate and Undergraduate Studies in Education, 2013, Brock University. URL: <http://hdl.handle.net/10464/4349>

647. New trends in the utilization of educational technology for science education / ICSU. Committee on Science Education. The UNESCO Press. Paris, 1974. 248 p.

648. Newton Michael. Journey of Souls: Case Studies of Life Between Lives, 5th Revised Edition. Llewellyn Publications, 2002. 288 p.

649. O systemie oświaty : Ustawa z dnia 7 września 1991 r. Dz.U.2004.256.2572. URL: <http://www.oswiata.abc.com.pl/akt/-/akt/dz-u-2004-256-2572-u>

650. Oruç N. Early Teacher Identity Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 70. 25 January 2013. Pages 207-212. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.056>

651. Palethorpe R., & Wilson J. P. Learning in the Panic Zone: Strategies for Managing Learner Anxiety. *Journal of European Industrial Training*. 2011. 35(5), 420-438.

652. Perera Harsha N., Di Giacomo Michelle. The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*. Volume 83, September 2015, Pages 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.001>

653. Philosophy of Complex Systems / Cliff Hooker (Ed.). Volume 10. 1st Edition. North Holland. 2011. 952 p. <https://doi.org/10.1016/C2009-0-06625-2>

654. Polly D., Mims C., Shepherd C. E., Inan F. Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26 (4), 863-870

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.024>

655. Podrigalo L., Iermakov S., Rovnaya O., Zukow W. & Nosko M.. Peculiar features between the studied indicators of the dynamic and interconnections of mental workability of students. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 16(4), 2016. Pp. 1211–1218. doi: 10.7752/jpes.2016.04193

656. Prouty D., Panicucci J. & Collinson R. (Eds.). *Adventure education: Theory and applications* Champaign, IL: Human Kinetics, 2007. pp. 33-48.

657. Quiles M. R., Moreno-Murcia J. A., Lacárcel J. A. V. Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*. 2015. Vol. 8. Núm. 2. Diciembre 2015. P. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.1016 / j.ejeps.2015.09.002>

658. Rapoport A. *Mathematical Aspects of General Systems Analysis, General Systems*. Vol. XI. 1966. P. 3–11.

659. Rasmussen J., Dorf H. *Quality in Teacher Education : Teacher Education Policy in Europe*. (TEPE) Conference 2009. Umea University, Sweden. P. 48–59.

660. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 30.12.2006. 9 p.

661. Regulation of the European parliament and of the council on establishing a Health for Growth Programme, the third multi-annual programme of EU action in the field of health for the period 2014-2020. Brussels, 9.11.2011 COM (2011) 709 final 2011/0339 (COD). 54 p.

662. Review of the commitments of Member States for Europe between 1990 and 2010: analysis in the light of the Health 2020 strategy. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2012.

663. Richter D., Kunter M., Klusmann U., Lüdtke O., Baumert J. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*. 2011. 27 (1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>

664. Robinson R., Molenda M., Rezabek L. Facilitating Learning. In: *Educational Technology: A Definition with Commentary* / Januszewski Al., Molenda M. (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates. New York, 2008. 34 p.
665. Rogers C. R. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing, 1983. 312 p.
666. Romo-González T., Ehrenzweig Ya., Sánchez-Gracida O. D., Enriquez-Hernández C. B., Lypez-Mora G., Martinez A. J., Larralde C. Promotion of individual happiness and wellbeing of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. Vol. 5 Num. 2. Nov-2013 / Apr-2014. Pp. 79–102. [DOI: 10.5460/jbhsi.v5.2.42302](https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42302).
667. Schein E. H. *The Corporate Culture Survival Guide*. 2nd New and Revised Edition. 2009. 256 p.
668. Scheuch K., Haufe E., Seibt R. Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*. 2015; 112(20): 347-356; DOI: 10.3238/arztebl.2015.0347
669. Schratz M. The European teacher: transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal* 4 (2014) 4, S. 11–27. [URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100570](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100570)
670. Schratz M. What is a «European teacher»? A Discussion Paper. *European Network on Teacher Education Policies (ENTEPE)*, 2004. 6 p.
671. Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie : Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung / Angelika Paseka, Martin Heinrich, Anna Kanape, Roman Langer (Hrsg.). Münster-New York : Waxmann, 2017. 212 s.
672. Schwarzer R. & Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review*. 2008. 57. 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
673. Šebková Kateřina. Burnout syndrome among elementary school teachers and its prevention: Diploma thesis., Brno., Masaryk University., Faculty of Education., Department of English Language and Literature, 2015. 91 p. URL : https://is.muni.cz/th/426362/pedf_m/DP_Sebkova_Katerina_20151125.pdf

674. Self-Regulation. March 18, 2009. URL : <http://likealake.blogspot.com/2009/03/self-regulation.html>
675. Senye-Mir A. M. Arumí-Prat J., Pla-Campas G., Ramírez E. Effects of formative assessment on the learning-to-learn skills of teacher training students. *Second International Conference on Higher Education Advances HEAd' 16*, 21-23 June 2016, València, Spain. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 228 (2016), 196–201. doi: [10.1016/j.sbspro.2016.07.029](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.029).
676. Shen B., McCaughtry N., Martin J., Garn A., Kulik N., Fahlman M. The Relationship Between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*. 2015. 85. [10.1111/bjep.12089](https://doi.org/10.1111/bjep.12089).
677. Shute R. H., Slee P. T., Murray-Harvey R., & Dix K. L. (Eds.). Mental health and wellbeing: Educational perspectives. Adelaide: Shannon Research Press, 2011. 373 p.
678. Sirotová M. Pedagogical Praxis as a Process of Developing Professional Competencies in University Education of Future Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 228. 20 July 2016. Pages 529–534. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.081>
679. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*. 2011. 27 (6), 1029-1038 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
680. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26 (4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
681. Southwick S. M., Charney D. S. Resilience : The Science of Mastering Life's Greatest Challenges. New York : Cambridge University Press, 2012. 240 p.
682. Spring J. American Education: New School University. Eleventh edition. Boston, 2004. 322 p.
683. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European

Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p.

684. Standardy kształcenia nauczycieli : Rozporządzenie ministra edukacji narodowej i sportu z dnia 7 września 2004 r. Dz. U. z dnia 22 września 2004 r. URL : <http://www.oswiata.abc.com.pl/akt/-/akt/dz-u-2004-207-2110>

685. Strategies for Sustainable Development / Ed. Steve Moguire. *Anexplanatory Handbook* 276-440/640. Montreal (Canada) : McGill University, Faculty Management, 2001. 361 p.

686. Sutherland L., Howard S., Markauskaite L. Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26 (3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

687. Sutton R. E., Mudrey-Camino R., & Knight C. C. Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*. 2009. 48(2), P. 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>

688. Szreter S. The Population Health Approach in Historical Perspective. *American Journal of Public Health*. 2003. 93(3). P. 421–431. [doi:10.2105/ajph.93.3.421](https://doi.org/10.2105/ajph.93.3.421)

689. Taylor M. How to Expand Your Comfort Zone. URL : <http://expertenough.com/2059/comfort-zone>.

690. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005. 20 p.

691. The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. Second Edition / Editor-in-chief R. Frodeman. Associate editors J. T. Klein and R. C. S. Pacheco. Oxford University Press, 2017. 640 p. P. 2.

692. Timoštšuk I., Ugaste A. Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26 (8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>

693. Tjomsland H. E., Iversen A. C. & Wold B. The Norwegian Network of Health Promoting Schools: A Three-Year Follow-Up Study of Teacher Motivation, Participation and Perceived Outcomes, *Scandinavian Journal of*

Educational Research. 2009. 53:1, 89-102, DOI: [10.1080/00313830802628364](https://doi.org/10.1080/00313830802628364)

694. Transdisciplinarity: reCreating Integrated Knowledge. Edited by Margaret A. Somerville & David J. Rapport. EOLSS Publishers Co. Ltd. Oxford, UK. 2000. 272 p.

695. Tsyhura H., Zhara H., Kurtova H. Education for sustainable development for future teachers of physical culture and specialists of physical education and sports. *Sustainable development under the conditions of European integration: collective monograph* / [editorial board Darko Bele, Lidija Weis, Nevenka Maher]. Ljubljana: VŠPV, Visoka šola za poslovne vede = Ljubljana School of Business, 2019. Part II. 460 p. PP. 22–34.

696. Vesely A. K., Saklofske D. H., & Leschied A. D. Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*. 2013. Volume: 28 issue: 1, page(s): 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>

697. Villavicencio-Ayub E., Jurado-Cárdenas S., Valencia-Cruz A. Work engagement and occupational burnout: Its relation to organizational socialization and psychological resilience. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. Vol. 6, Issue 2. November 2014–April 2015. P. 45–55. URL : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007078015300043>

698. Wagner A., Husen T., Postlethwaite N. The Economics of Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*. Oxford : Pergamon, 2004.

699. Westman M. Crossover of Stress and Strain in the Family and at the Workplace. In: P. Perrewe & D. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being*. JAI Press/Elsevier Science. Volume 2, pp. 143–181. URL : https://www.researchgate.net/publication/235266946_Crossover_of_stress_and_strain_in_the_family_and_workplace

700. Westman M. Stress and strain crossover. *Human Relations*. 2001. 54(6). 717–751. URL :

https://www.researchgate.net/publication/298881714_Stress_and_Strain_Crossover

701. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board. *National Board offers National Board Certification*. URL: <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

702. Williams L. K., Langley R. *Environmental Health Secrets*. Philadelphia, 2001. 266 p.

703. Wisniewska E. Kompetencje nauczyciela we współczesnych warunkach pracy. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія : збірник наук. праць. Вип. 28. Т. 1 / голов. ред. В. П. Коцур. Переяслав-Хмельницький, 2013. 410 с. С. 75–80.

704. Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich / Redakcja naukowa Irena Fudali, Ilona Żeber-Dzikowska, Elżbieta Buchcic. Kielce, 2012. 554 s.

705. Zbiór raportów naukowych «Aktualne problemy w współczesnej nauce». (28.06.2013 – 30.06.2013). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. 96 str.

706. Zhara H. Interrelation of future teachers' health and their professional comfort zone: analysis of the problem. *European Humanities Studies: State and Society_4* 2014-2015. Slupsk. 207 p. P. 136–149.

707. Zhara H. Competence-oriented formation of teachers' individual health preservation in the system of continuing pedagogical education. *Innovative Solutions In Modern Science*, № 8(44), 2020. New York. TK Meganom LLC. Pp. 36–50. DOI : 10.26886/2414-634X.8(44)2020.4

ДОДАТКИ

Додаток А

А.1. Методика визначення біологічного віку (за В. П. Войтенком)

Біологічний вік – поняття, яке відображає ступінь морфологічного та фізіологічного розвитку організму.

Біологічний вік – це вік тіла людини, а не кількість прожитих років. Усі складові здоров'я впливають на біологічний вік. Зміцнення здоров'я або його стабілізація – це уповільнення старіння. Стресові стани, напружені умови роботи, важка фізична праця, недосипання, психологічний дискомфорт здатні передчасно зношувати організм.

Показники, які необхідні для визначення біологічного віку:

1. *Артеріальний тиск систолічний (AT_c) і діастолічний (AT_d).*
2. *Пульсовий тиск (AT_n) – різниця між AT_c та AT_d .*
3. *Статичне балансування (СБ).*

Вимірюється при стоянні досліджуваного на лівій нозі, без взуття, із закритими очима, руки опущені вздовж тіла, без попереднього тренування. Враховується найкращий результат (у секундах) з трьох спроб з інтервалами у 5 хвилин між ними.

4. *Тривалість затримки дихання після глибокого вдиху (ЗДВ).*

Вимірюється тричі з інтервалами у 5 хвилин. Враховується найбільший результат (у секундах).

5. *Маса тіла.*
6. *Індекс самооцінки здоров'я (СОЗ).*

Визначається за спеціальним опитувальником (додаток А.2).

Самооцінка здоров'я як інтегральний показник містить в собі оцінку не тільки наявності або відсутності симптомів захворювання, але й психологічного благополуччя – своїх можливостей і якостей, усвідомлення життєвої перспективи, свого місця серед інших людей. Більшість людей, як правило, оцінюють своє здоров'я з точки зору можливості виконувати

соціальні функції і ролі. Дослідження показали, що психологічний дистрес, депресивні симптоми впливають на працездатність і самооцінку здоров'я сильніше, ніж більшість серйозних хронічних захворювань. Це обумовлює регулятивну функцію самооцінки здоров'я.

Розрахунок біологічного віку здійснюється за формулами:

Для чоловіків:

$$BV = 27,0 + 0,22 \times AT_c - 0,15 \times ЗДВ - 0,72 \times СОЗ - 0,15 \times СБ \quad (Г.1);$$

Для жінок:

$$BV = 1,46 + 0,42 \times AT_n + 0,25 \times МТ + 0,7 \times СОЗ - 0,14 \times СБ \quad (Г.2).$$

Для розрахунку темпів старіння за біологічним віком використовують формули належного біологічного віку (НБВ):

Для чоловіків:

$$НБВ = 0,629 \times KB + 18,6 \quad (Г.3);$$

Для жінок:

$$НБВ = 0,581 \times KB + 17,3 \quad (Г.4),$$

де KB – календарний вік

Якщо $BV/НБВ = 1$, а $BV - НБВ = 0$, то темп старіння відповідає статистичним нормам.

Якщо $BV/НБВ > 1$, а $BV - НБВ > 0$, то темп старіння прискорений і варто звернути увагу на спосіб життя й пройти додаткові обстеження.

Якщо $BV/НБВ < 1$, а $BV - НБВ < 0$, то темп старіння уповільнений.

А.2. Самооцінка здоров'я (СОЗ)

Дайте відповіді «так» або «ні» на запитання:

1. Чи турбує Вас головний біль?
2. Чи можна сказати, що Ви прокидаєтесь від будь-якого шуму?
3. Чи хвилює Вас біль у ділянці серця?
4. Чи вважаєте Ви, що у Вас погіршився зір?
5. Чи погіршився у Вас слух?
6. Чи намагаєтесь Ви пити тільки кип'ячену воду?
7. Чи поступаються Вам молодші місцем у міському транспорті?

8. Чи турбує Вас біль у ділянці суглобів?
9. Чи впливає на Ваше самопочуття погода?
10. Чи бувають у Вас періоди, коли Ви втрачаєте сон?
11. Чи турбують Вас закрепи?
12. Чи турбує Вас біль у ділянці печінки?
13. Чи бувають у Вас запаморочення?
14. Чи стало Вам важче зосередитись, ніж у минулі роки?
15. Чи турбує Вас послаблення пам'яті, забудькуватість?
16. Чи відчуваєте Ви у різних ділянках тіла печіння, поколювання, повзання мурашок?
17. Чи турбує Вас дзвін у вухах?
18. Чи тримаєте Ви в аптечці валідол, нітрогліцерин, серцеві краплі?
19. Чи бувають у Вас набрякlostі на ногах?
20. Чи вимушені Ви відмовлятись від деяких страв?
21. Чи буває у Вас задишка під час швидкої ходьби?
22. Чи турбує Вас біль в ділянці попереку?
23. Чи змушені Ви з лікувальною метою вживати мінеральну воду?
24. Чи можна сказати, що Ви стали плакати без причини?
25. Чи буваєте Ви на пляжі?
26. Чи працездатні Ви так само, як і раніше?
27. Чи буваєте Ви радісно збуджені, щасливі?
28. Як Ви оцінюєте стан Вашого здоров'я?
– добре; – задовільно; – погано; – дуже погано

Індекс самооцінки здоров'я (СОЗ) – вираховується як сума відповідей «так» на запитання 1–24 та відповідей «ні» – на запитання 25–27. Якщо на запитання 28 відповідь «погано» чи «дуже погано», до отриманого результату додається ще 1 бал.

Підсумковий бал дає кількісну самооцінку здоров'я, що дорівнює 0 – при «ідеальному», 1–6 – при «хорошому», 11–12 – при «задовільному», 13–18 – при «поганому» і 19–28 при «дуже поганому» самопочутті.

Додаток перекладено й адаптовано з джерел [92; 405]

Додаток Б

Методика визначення психологічного віку за п'ятирічними інтервалами (О. О. Кронік, Р. А. Ахмеров)

Інструкція. Перед Вами – таблиця Вашого життя (минулого, теперішнього і майбутнього), розділена на п'ятирічні інтервали.

Вікові інтервали, років	Оцінка (від 0 до 10)
0 – 5	
6 – 10	
11 – 15	
16 – 20	
21 – 25	
26 – 30	
31 – 35	
36 – 40	
41 – 45	
46 – 50	
51 – 55	
56 – 60	
61 – 65	
66 – 70	
71 – 75	
76 – 80	
81 – 85	
86 – 90	
91 – 95	
96 – 100	
101 – 105	
106 – 110	
111 – 115	
116 – 120	
121 – 125	
126 – 130	

Спробуйте дати найбільш реалістичну оцінку, скільки років Ви проживете (з урахуванням Вашого життєвого потенціалу, спадковості, способу життя). У таблиці позначте число, яке відповідає вказаному Вами

віку, в інтервалі з точністю до п'яти років, а також позначте свій теперішній (паспортний, або хронологічний) вік.

Щоб визначити Ваш психологічний вік, необхідно дати оцінку в балах кожній п'ятирічці (за 10-бальною шкалою). Критерій оцінки – насиченість важливими для Вас подіями, досягненнями.

Розрахунки

1. Спочатку знайдіть суму балів насиченості минулого життя (**a**). Якщо Вам, наприклад, 20 років, то треба взяти суму балів від першого п'ятирічного інтервалу (0–5) до четвертого (15–20) включно. Якщо Вам 21 рік, то зробіть «поправку» – до «суми минулого» додайте 1/5 балів, що знаходяться в інтервалі 21–25 років. Якщо Вам 23 роки, додайте 3/5 від цих балів і так далі.

2. Потім підрахуйте суму балів насиченості усього життя за усіма п'ятирічними інтервалами – минуле, теперішнє, майбутнє (**b**).

3. Обчисліть Ваш коефіцієнт реалізованості (**R**). Для цього суму балів минулого життя (**a**) поділіть на суму балів усього життя (**b**) і помножьте на 100 % (формула Д.1):

$$R = \frac{a}{b} * 100 \% \quad (\text{Д.1})$$

4. Розрахуйте Ваш психологічний вік (**ПсВ**). Для цього коефіцієнт реалізованості (**R**) помножьте на очікувану тривалість життя (**ОТЖ**) і поділіть на 100 (формула Д.2):

$$\text{ПсВ} = \frac{R * \text{ОТЖ}}{100} \quad (\text{Д.2})$$

Можна також розраховувати ПсВ, користуючись вихідними показниками (**a**) і (**b**) (формула Д.3):

$$\text{ПсВ} = \frac{a}{b} * \text{ОТЖ} \quad (\text{Д.3})$$

Інтерпретація результатів

Психологічний вік (**ПсВ**) багатомірний, тому під час інтерпретації результатів необхідно враховувати також особливості хронологічного віку (**ХВ**). Максимально можливе значення ПсВ дорівнює очікуваній тривалості

життя, мінімальне – нулю.

Якщо психологічний вік дорівнює хронологічному, тобто **ПсВ=ХВ** або відрізняється на ± 2 роки, то людина психологічно відповідає своєму віку, і картина її життєвого шляху врівноважена. Відповідність ПсВ і ХВ свідчить про те, що людина вміє знайти прийнятний для себе темп життя і розвитку, урівняти свої амбіції з можливостями. Вона готова до гнучкого, цілісного, багатогранного світосприйняття й адекватної оцінки життєвих подій.

Якщо психологічний вік менше хронологічного, тобто **ПсВ<ХВ**, то людина виявляється психологічно молодшою. Для дорослих відхилення – 3–5 років вважається нормою, оскільки така людина відкрита до нових ідей, вражень, почуттів, дій. У підлітковому і студентському віці такі показники ПсВ свідчать про більшу орієнтацію на батьків, знижену самостійність у прийнятті рішень, здатність піддаватися сторонньому впливу, прагнення уникати відповідальності, звичку відкладати свої справи «на потім».

Якщо психологічний вік більше хронологічного, тобто **ПсВ>ХВ**, людина виявляється психологічно старшою. Це вказує на песимістичне світосприйняття і збіднення життєвих перспектив, закритість для нових ідей, отримання нового досвіду, консерватизм. З іншого боку, для молодих людей деяке збільшення ПсВ (на 3–7 років) є нормальним і свідчить про наявність певного життєвого досвіду, більшу самостійність у прийнятті рішень, меншу схильність до чужого впливу. У підлітковому віці завищені (+ 7–10 років і навіть більше) показники психологічного віку спостерігаються у дітей з асоціальною поведінкою або у тих, які зростали у неблагополучних соціальних умовах.

Сильне відхилення психологічного віку від хронологічного в обидві сторони (на 10–15 і більше років) можна розглядати як симптом можливої життєвої кризи, відчуття нереалізованості (якщо людина психологічно набагато молодша) або безперспективності (якщо людина психологічно набагато старша). У такому разі людина потребує професійної психологічної або психовалеологічної підтримки, а у деяких випадках – психокорекції стану.

Варто розуміти, що психологічний вік є принципово оборотним. Тобто людина може як старіти у психологічному плані, набуваючи певного досвіду чи реалізуючись у професії, так і молодіти за рахунок переоцінки цінностей, розширення сфери діяльності тощо.

Додаток В

Діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здатності особистості розуміти стосунки, які репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна неригідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція. Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з Вашого ступеня згоди з ним: повністю не згоден (–3 бали); в основному не згоден (–2 бали); почасти не згоден (–1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти

відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких, як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.

8. Після того, як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.

9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чутливий до емоційних потреб інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.

14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.

15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

14 і більше – високий;

8-13 – середній;

7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням знаку, що домінує, визначається за такими кількісними показниками:

70 і більше – високий;

40-69 – середній;

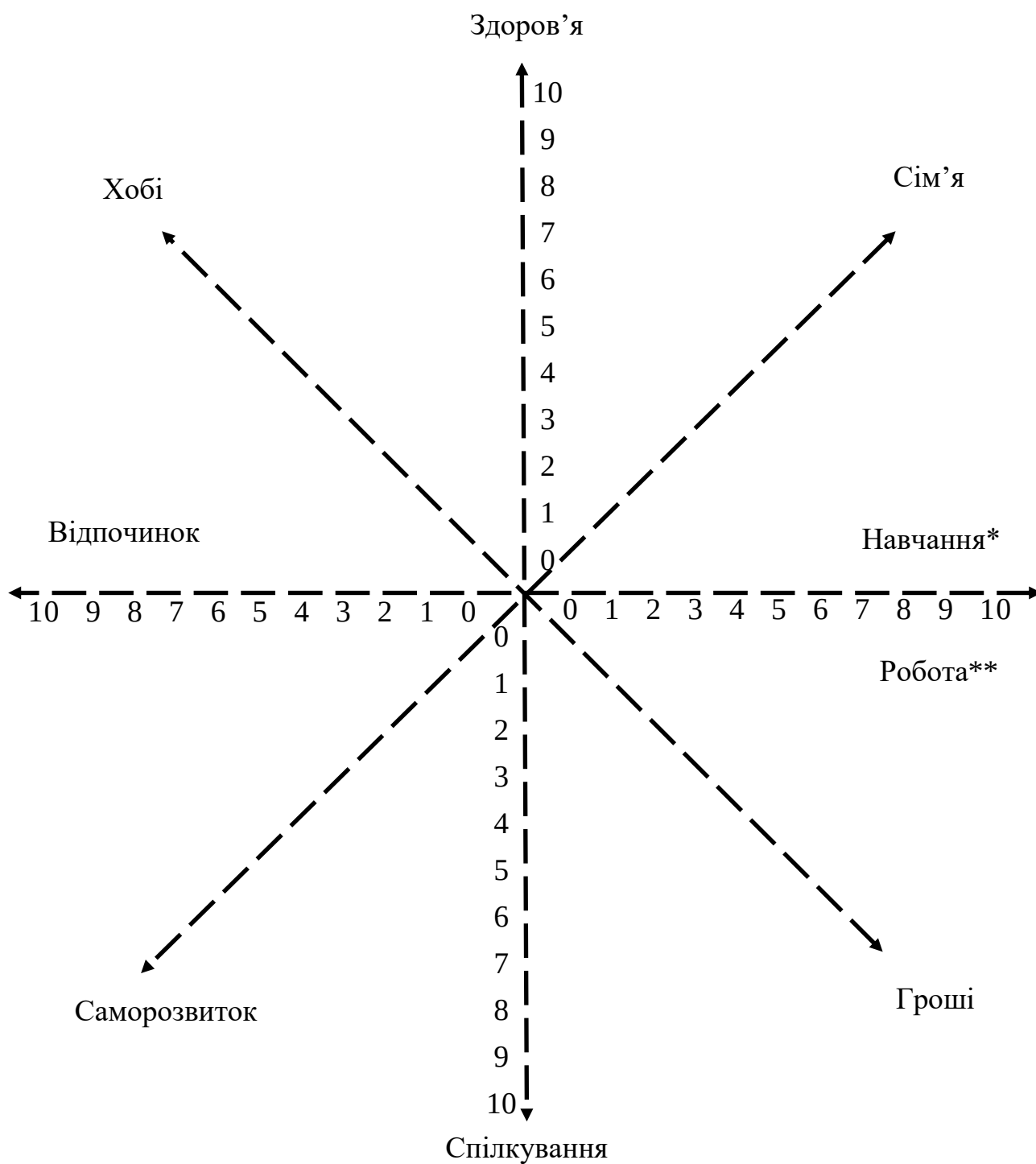
39 і менше – низький.

Додаток Г

Діагностика індивідуальної зони професійного комфорту

за «КОЛОМ ЖИТТЯ»

Інструкція. Оцініть, будь ласка, Ваш особистий стан на даний момент часу. Відмітьте прояв кожної категорії за 10-бальною шкалою – поставте позначки на кожній осі і з'єднайте їх лініями.



Примітка:

* – для студентів у період навчання;

** – для вчителів та студентів, які працюють за фахом.

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Вік _____ років

Місце роботи _____

Стаж педагогічної роботи _____ років

Спеціальність _____

Категорія _____

Стан здоров'я (підкреслити): погано посередньо добре дуже добре

Додаток розроблено автором з використанням матеріалів джерел [135; 514]

Додаток Д

Опитувальник «Професійне (емоційне) вигорання»

К. Масlach та С. Джексон (K. Maslach, S. Jackson)

(адаптація для педагогічної професії Н. Є. Водоп'янової,

О. С. Старченкової)

Інструкція. Вам пропонуються 22 твердження про почуття і переживання, пов'язані з роботою. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження і вирішіть, чи відчуваєте ви себе таким чином на вашій роботі. Якщо у вас ніколи не було такого відчуття, у листі для відповідей відмітьте позицію 0 – «ніколи». Якщо у вас було таке відчуття, вкажіть, як часто ви його відчували, позиція 6 – «щоденно». Для цього закресліть або обведіть кружечком бал, який відповідає частоті переживання того чи іншого відчуття.

1	Я відчуваю себе емоційно спустошеним(ою)	1 2 3 4 5 6
2	Наприкінці робочого дня я відчуваю себе як вичавлений лимон	1 2 3 4 5 6
3	Я відчуваю себе втомленим(ою), коли встаю вранці і повинен(на) йти на роботу	1 2 3 4 5 6
4	Я добре розумію кожного мого учня (студента) і знаходжу до кожного свій підхід	1 2 3 4 5 6
5	Я спілкуюсь з моїми учнями чисто формально, без зайвих емоцій, і прагну звести спілкування з ними до мінімуму	1 2 3 4 5 6
6	Під час і після занять я відчуваю себе у піднесеному настрої та емоційно натхненно*	1 2 3 4 5 6
7	Я вмію знаходити правильне рішення у конфліктних ситуаціях з моїми учнями (студентами)	1 2 3 4 5 6
8	Я відчуваю пригнічення та апатію	1 2 3 4 5 6
9	Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи моїх учнів і колег	1 2 3 4 5 6
10	Останнім часом я став(ла) більш відстороненим(ою) та жорстким(ою) по відношенню до тих, з ким працюю	1 2 3 4 5 6
11	Як правило, учні, їх батьки й адміністрація школи надто багато вимагають від мене або маніпулюють мною. Вони переслідують лише свої інтереси	1 2 3 4 5 6
12	У мене багато професійних планів на майбутнє, і я вірю в їх здійснення	1 2 3 4 5 6

13	Я відчуваю емоційний спад на роботі	1 2 3 4 5 6
14	Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше	1 2 3 4 5 6
15	Я не можу бути співчутливим(ою) до усіх учнів (студентів), особливо недисциплінованих та тих, що не бажають вчитися	1 2 3 4 5 6
16	Мені хочеться усамотнитися від усіх і відпочити від роботи	1 2 3 4 5 6
17	Я легко можу створити атмосферу доброзичливості та співробітництва під час спілкування з моїми учнями (студентами) і колегами	1 2 3 4 5 6
18	Я легко спілкуюсь з учнями (студентами) і їх батьками незалежно від їх соціального статусу і поведінки	1 2 3 4 5 6
19	Я встигаю багато зробити на роботі і вдома	1 2 3 4 5 6
20	Я відчуваю себе на межі можливостей	1 2 3 4 5 6
21	Я ще зможу багато досягти у своєму житті	1 2 3 4 5 6
22	Буває, що колеги, учні (студенти) і їх батьки перекладають на мене вантаж своїх проблем та обов'язків	1 2 3 4 5 6

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Вік _____ років

Стать _____

Місце роботи _____

Спеціальність _____

Стаж педагогічної роботи _____ років. Категорія _____

Ключ до тесту:

Субшкала	Номер твердження	Максимальна сума балів
Емоційне виснаження	1, 2, 3, 6*, 8, 13, 14, 16, 20	54
Деперсоналізація (цинізм)	5, 10, 11, 15, 22	30
Професійна успішність (редукція особистих досягнень)	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	48

Примітка. * – відмічене «зворотнє» питання, яке рахується у зворотньому порядку.

Інтерпретація, обробка результатів

Відповідно до загального «ключа» підраховується сума балів для кожного субфактора.

Про наявність високого рівня вигоряння свідчать високі оцінки за субшкалами «емоційного виснаження» та «деперсоналізації» і низькі – за субшкалою «професійна успішність (редукція особистих досягнень)». Відповідно, чим нижче людина оцінює свої можливості і досягнення, чим менше задоволена самореалізацією у професійній сфері, тим більше виражений синдром вигоряння.

Оцінка ступеня вигоряння може здійснюватись як за кожним окремим показником, так і за інтегральним показником.

Рівні показників вигоряння

Субшкала	Групи	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
Шкальні оцінки		1 бал	2 бали	3 бали	5 балів
Емоційне виснаження	Чоловіки	5–15	16–24	25–34	Більше 34
	Жінки	6–16	17–25	26–34	Більше 34
Деперсоналізація (цинізм)	Чоловіки	2–4	5–12	13–15	Більше 15
	Жінки	1–4	5–10	11–13	Більше 14
Професійна успішність (редукція особистих досягнень)	Чоловіки	48–37	36–28	27–23	22 і менше
	Жінки	48–36	35–28	27–22	21 і менше

Тестові норми для інтегрального показника вигоряння

Низький ступінь	Середній ступінь	Високий ступінь	Вкрай високий ступінь
3–4 бали	5–6 балів	7–9 балів	10 балів і вище

Діагностуючи вигоряння, слід враховувати конкретні значення

субшкал (факторів), які мають вікові та гендерні особливості. Наприклад, деякий ступінь емоційного виснаження можна вважати нормальною віковою зміною, а певний рівень деперсоналізації – необхідним механізмом психологічного захисту для цілого ряду соціальних (комунікативних) професій у процесі професійної адаптації. Під час аналізу індивідуальних показників за шкалою «професійна успішність (редукція особистих досягнень)» слід враховувати вік та етап становлення людини у професії. Початковий період професійної адаптації неминуче пов'язаний з усвідомленням молодим фахівцем деякої недостатності своїх знань та вмінь щодо вимог практичної діяльності. Якщо подібне явище не враховувати, можна помилково інтерпретувати у молодих фахівців низькі бали за шкалою професійної успішності як симптоми вигорання. У досвідчених фахівців на етапі зрілості та пізньої зрілості низькі бали за шкалою професійної успішності часто свідчать про занижену самооцінку значущості дійсно досягнутих результатів і вторинне зниження продуктивності внаслідок змін у відношенні до роботи. Таким чином, під час дослідження динаміки вигорання необхідно враховувати як конкретні значення за усіма трьома субшкалами, так і їх взаємозв'язки.

Додаток перекладено й адаптовано з джерел [90, С. 144–147; 537, С. 360–362]

Додаток Е

Анкета

«Діагностика індивідуального здоров'я вчителів загальноосвітніх шкіл (за системами органів)»

Шановні вчителі! Дякуємо за Вашу згоду брати участь в анкетуванні.

Чи присутні Вас перелічені нижче захворювання? Відмітьте, будь ласка, на шкалі ступінь їх прояву: 0 – не маю зовсім; 1 – зрідка зустрічаються подібні симптоми; 2 – раніше приходилось звертатись до лікаря з проявами цього захворювання; 3 – маю легку форму цього захворювання і періодично здійснюю профілактику загострень; 4 – маю хронічну форму захворювання, регулярно лікуюсь; 5 – маю хронічну форму захворювання, із частими загостреннями, такими, що заважають мені жити і нормально працювати. Підкресліть назви захворювань, які, на Вашу думку, пов'язані з Вашою професійною діяльністю.

1. Захворювання сечовидільної системи:

– нефрит	0_1_2_3_4_5
– пієлонефрит	0_1_2_3_4_5
– сечокам'яна хвороба	0_1_2_3_4_5
– цистит	0_1_2_3_4_5
– нетримання сечі	0_1_2_3_4_5
– інше (вказіть) _____	0_1_2_3_4_5

2. Захворювання статеві системи:

– запальні захворювання статевих органів	0_1_2_3_4_5
– киста яєчника (для жінок)	0_1_2_3_4_5
– неплідність	0_1_2_3_4_5
– простатит (для чоловіків)	0_1_2_3_4_5
– інше (вказіть) _____	0_1_2_3_4_5

3. Захворювання травної системи:

– холецистит, холангіт	0_1_2_3_4_5
– жовчнокам'яна хвороба	0_1_2_3_4_5
– цироз печінки	0_1_2_3_4_5

– панкреатит	0_1_2_3_4_5
– гастрит	0_1_2_3_4_5
– виразкова хвороба шлунка/дванадцятипалої кишки	0_1_2_3_4_5
– діарея	0_1_2_3_4_5
– ентерит	0_1_2_3_4_5
– коліт	0_1_2_3_4_5
– запор	0_1_2_3_4_5
– геморой	0_1_2_3_4_5
– інше (вказіть) _____	0_1_2_3_4_5

4. Захворювання серцево-судинної і кровотворної систем:

– гіпертонія (підвищений тиск)	0_1_2_3_4_5
– гіпотонія (знижений тиск)	0_1_2_3_4_5
– інфаркт міокарда	0_1_2_3_4_5
– перикардит	0_1_2_3_4_5
– аритмія	0_1_2_3_4_5
– ревматизм	0_1_2_3_4_5
– варикозне розширення вен	0_1_2_3_4_5
– тромбофлебіт	0_1_2_3_4_5
– інсульт	0_1_2_3_4_5
– залізодефіцитна анемія	0_1_2_3_4_5
– лейкоз	0_1_2_3_4_5
– зниження імунітету	0_1_2_3_4_5
– алергія	0_1_2_3_4_5
– рак	0_1_2_3_4_5
– тонзиліт (ангіна)	0_1_2_3_4_5
– інше (вказіть) _____	0_1_2_3_4_5

5. Захворювання дихальної системи:

– риніт (нежить)	0_1_2_3_4_5
– синусит (гайморит, етмоїдит, фронтит)	0_1_2_3_4_5
– ларингіт (охриплість голосу)	0_1_2_3_4_5
– афонія (втрата голосу)	0_1_2_3_4_5
– бронхіт	0_1_2_3_4_5
– пневмонія (запалення легень)	0_1_2_3_4_5
– бронхіальна астма	0_1_2_3_4_5
– плеврит	0_1_2_3_4_5
– інше (вказіть) _____	0_1_2_3_4_5

6. Захворювання шкіри, опорно-рухового апарату, органів чуттів:

– нейродерміт (дерматит, екзема)	0_1_2_3_4_5
– ревматоїдний артрит	0_1_2_3_4_5
– сколіоз	0_1_2_3_4_5
– остеохондроз	0_1_2_3_4_5
– пародонтоз	0_1_2_3_4_5

- карієс 0_1_2_3_4_5
- короткозорість 0_1_2_3_4_5
- далекозорість 0_1_2_3_4_5
- косоокість 0_1_2_3_4_5
- отит (запалення середнього вуха) 0_1_2_3_4_5
- глухота 0_1_2_3_4_5
- інше (вказіть) _____ 0_1_2_3_4_5

7. Захворювання нервової системи:

- енцефаліт 0_1_2_3_4_5
- менінгіт 0_1_2_3_4_5
- хвороба Паркінсона 0_1_2_3_4_5
- пухлина головного мозку 0_1_2_3_4_5
- депресія 0_1_2_3_4_5
- алкоголізм 0_1_2_3_4_5
- епілепсія 0_1_2_3_4_5
- шизофренія 0_1_2_3_4_5
- головний біль і запаморочення 0_1_2_3_4_5
- мігрень 0_1_2_3_4_5
- безсоння 0_1_2_3_4_5
- сонливість 0_1_2_3_4_5
- розсіяний склероз 0_1_2_3_4_5
- інше (вказіть) _____ 0_1_2_3_4_5

8. Захворювання ендокринної системи, порушення обміну речовин:

- цукровий діабет 0_1_2_3_4_5
- тиреотоксикоз (зоб дифузний токсичний, базедова хвороба) 0_1_2_3_4_5
- гіпотиреоз (мікседема) 0_1_2_3_4_5
- атеросклероз 0_1_2_3_4_5
- ожиріння 0_1_2_3_4_5
- анорексія (надмірне схуднення) 0_1_2_3_4_5
- подагра (запалення суглобів) 0_1_2_3_4_5
- інше (вказіть) _____ 0_1_2_3_4_5

Дякуємо за відповіді і бажаємо Вам міцного здоров'я!

Анкету розроблено автором за матеріалами джерел [455; 561; 562]

Додаток Ж

Методичні розробки кураторських годин для студентів педагогічних спеціальностей [189]

Ж. 1. Тема: «Я у професії вчителя»

Мета:

1. Діагностувати спрямованість студентів групи на обрану професію.
2. Розвивати у студентів вміння здійснювати самоаналіз і саморефлексію власної професійно орієнтованої діяльності.
3. Здійснювати вторинну профорієнтацію студентів на обрану професію.

Хід заняття

Вступне слово

Сьогодні кожен із вас спробує зрозуміти, як ви бачите себе у тій професії, яку ви здобуваєте – професії вчителя. Зрозуміти, чи правильно ви її сприймаєте, і до чого вам потрібно прагнути у професійному саморозвитку.

Основна частина

Проективна методика «Моя професія»

Інструкція для студентів.

Візьміть аркуш паперу і кольорові олівці. Намалюйте картинку на тему «Моя професія – вчитель». Якщо Вам важко уявити себе у вчительській професії, намалюйте картинку на тему «Якою я бачу професію вчителя». Час на виконання – 20-30 хвилин.

Після завершення малювання представте свою роботу одногрупникам, поясніть, що ви хотіли передати у намальованому.

Інструкція для куратора.

Не хвилюйтесь, якщо деякі студенти (а таких буває близько 30 %) спочатку відмовляться від виконання завдання, мотивуючи це тим, що взагалі не бачать себе у професії вчителя і ніколи не будуть працювати за спеціальністю. Для них трансформуйте завдання: намалювати, як вони бачать професію вчителя взагалі.

Спостерігайте за процесом створення малюнків: з чого починає студент, чи довго обмірковує план майбутньої картинки, які кольори добирає, чи намагається підгледіти, що малюють інші тощо.

Після виконання завдання посадіть студентів у коло і запропонуйте

кожному з них описати свій малюнок: що на ньому зображене, де на цій картинці студент бачить себе і в якій ролі. Під час відповідей спостерігайте за емоціями і жестами респондентів – ви зможете розпізнати те, що вони намагаються прикрасити або приховати.

Аналіз та інтерпретація малюнка

Аналіз малюнків здійснюється шляхом пояснення їх авторами, з уточнюючими запитаннями тренера та інших учасників тренінгу.

Грунтуючись на результатах аналізу малюнків на тему «Педагогічна професія» та «Я у професії вчителя» можна спостерігати основні мотиви та ціннісні орієнтації, які студенти вбачають у своїй професії. Серед них можна виділити такі варіанти.

- *Педагогічна професія як цілеспрямована діяльність.* Автори малюнків цієї групи дійсно бачать себе у вчительській професії як повноцінного учасника. Малюнки здебільшого кольорові, вчитель знаходиться у колі учнів, як правило, обличчям до них. Їх об'єднує якась спільна діяльність. Характерною рисою цих малюнків є наявність дрібних деталей – навчального обладнання, сонечка, квітів, тварин тощо.

- *Педагогічна професія як соціальний захист.* Часто малюнки монохромні, вчитель зображений на передньому плані малюнка, учні – позаду, при чому здалеку мають схожість з парканом або стіною, яка немов би підтримує вчителя.

- *Педагогічна професія як процес чи явище поза межами основної діяльності.* Такі малюнки більше зустрічаються у студентів-спортсменів або студентів, які здобувають другу вищу освіту і працюють за іншою спеціальністю. Характерною рисою для малюнків цієї групи є зображення себе, одного, у нинішній діяльності (наприклад, спортсмен на п'єдесталі пошани тощо). Часто людська постать на таких малюнках не має обличчя (будьте уважні – це додаткова ознака знеособлення!).

- *Педагогічна професія як соціальний осередок.* На цих малюнках зустрічаються зображення вчителя в оточенні дорослих – колег, батьків тощо. Малюнки, залежно від емоційного стану, можуть бути як монохромними, так і кольоровими.

- *Педагогічна професія як диплом про вищу освіту.* Такий тип малюнків часто зустрічається у студентів, які дійсно не передбачають працювати за фахом, а лише прагнуть отримати «корочку».

Примітка. Для додаткового вивчення схильності студентів до педагогічної професії можна також скористатися відповідним тестом [420, с. 189–190].

Інтерактивна вправа «Професійні якості вчителя»

Інструкція для студентів.

Напишіть на аркуші паперу ту професійну якість, яка є важливою для професії вчителя, але якої у вас немає (або вона недостатньо розвинена). Вільно рухаючись, об'єднайтесь із тими учасниками, які мають такий самий або схожий за змістом запис. Обговоріть в групі, яка зібралась, чому цієї якості вам не вистачає, і як ви намагаєтесь її розвивати. Уважно вислухайте своїх партнерів – а раптом їх досвід і є відповіддю на ваше запитання «що робити?». Якщо ви не знайшли когось із такою ж якістю, зверніться до викладача і обговоріть завдання із ним.

Інтерактивна вправа «Педагогічний дискурс»

Обговоріть зі студентами «33 думки про вчителя» Б. Жебровського [230]. Дайте можливість кожному висловити свою думку з тих положень, які більше сподобались. Розвинути дискусію допоможуть такі орієнтовні питання (звичайно, можуть бути й інші):

1. Що важливого у цій думці? Який її дійсний сенс?
2. Як цей вираз співвідноситься з нашою дійсністю?
3. Що для цього можна зробити? Що потрібно робити першочергово?
4. Які наслідки можуть бути, якщо залишити усе так, як є?

Рефлексія і самоаналіз

Учасники збираються в коло і по черзі обмінюються враженнями від досвіду, набутого під час тренінгу. Важливо отримати відповіді на такі запитання:

1. Як ви відчували себе під час виконання завдань?
2. Що ви зрозуміли? Які відкриття зробили? Які з ваших переконань отримали підтвердження, а які – ні?
3. Які висновки ви можете зробити про напрямки власної професійно орієнтованої діяльності і професійного самовдосконалення?

Прикінцеве слово

Набуття професії – це завжди складний і тривалий процес. Але, тільки знаючи, до чого ти прагнеш, можна вибудовувати цілеспрямовану стратегію саморозвитку. Бажаю вам знайти себе у вчительській професії і реалізувати усі свої здібності і таланти.

Ж. 2. Тема: «Як «спіймати» час?»

Мета:

1. Діагностувати уміння студентів групи планувати і розподіляти свій час.

2. Навчити студентів правилам економії і раціонального розподілу часу.

3. Розвивати у студентів навички планування часу, організації власної діяльності.

Хід заняття

Вступне слово

Студентське життя – це, з одного боку – веселий і безтурботний період, а з іншого боку – період набуття професії і життєвого досвіду для виходу у світ самостійності і дорослості.

Як ефективно сумістити насиченість і різноманітність студентських заходів із продуктивним навчанням?

Так, для цього просто необхідно навчитись розпоряджатись найдорожчим ресурсом сучасного життя – часом. Однією з бажаних навичок сучасного фахівця є так званий тайм-менеджмент (від англ. *time* – час + *management* – управління) – здатність використовувати час ефективно та / або продуктивно, особливо у роботі.

Наше з вами завдання на сьогодні – з'ясувати, як кожен із нас вміє використовувати свій час, а також засвоїти основи тайм-менеджменту.

Основна частина

Вправа «Моє відчуття часу»

Сутність вправи – з'ясувати, як людина відчуває плинність часу: нормально, прискорено чи уповільнено. Це дає змогу зорієнтуватись у часовому просторі тоді, коли ми плануємо і виконуємо якісь справи.

Сядьте зручно, розслабтеся, закрийте очі. За командою почніть свій внутрішній відлік часу – і рівно через одну хвилину відкрийте очі і підніміть руку.

Інструкція для куратора.

Підготуйте секундомір. Фіксуйте час «індивідуальної хвилини» кожного студента.

Руку студент повинен підняти для того, щоб ви могли зафіксувати час, який, як він вважає, дорівнює 1 хвилині.

Майте перед собою список студентів, щоб можна було зробити відмітку, коли студент підняв руку, і зробити висновок про сприйняття часу.

Вправа «„Резинова” доба»

Уявіть собі, що доба має стільки часу, скільки хочеться вам. Спробуйте записати, скільки часу (годин, хвилин) ви б відвели і на які справи. Після виконання завдання підрахуйте сумарний час вашої власної доби.

1. Які справи ви не врахували, коли складали список?
2. На які справи ви запланували більше часу, ніж є зазвичай?
3. Чи ваша особиста доба довша / коротша за 24 години? Від чого це залежить?

Уявіть собі, що у вашому щільному графіку вивільнилась певна кількість вільного часу. На що б ви його витратили? Заповніть таблицю (час на виконання – 15 хвилин).

Якби я мав вільного часу...	... то я б його витратив на те, щоб...		
	у першу чергу:	або:	а, може, і так:
10 хвилин			

1 годину			
3 години			
1 добу			
1 рік			

Зробіть висновки, відповівши на запитання:

1. Які часові проміжки вам було найлегше / найважче спланувати? Як ви думаєте, чому?

2. Чи плануєте ви заздалегідь справи на ті проміжки часу, які можуть неочікувано вивільнитись? Чи раціонально ви можете їх використати?

Рефлексія і самоаналіз

Проаналізуйте власний досвід, отриманий під час заняття. Продумайте, на які особливості вашого відчуття часу потрібно звертати увагу у процесі планування діяльності. Зробіть висновки про ті чинники, які вам необхідно враховувати під час короткотермінового та довготермінового планування.

Прикінцеве слово

Познайомтесь із правилами раціональної організації часу. Спробуйте спланувати свій час на наступний тиждень. Дотримуйтесь запланованого графіку. Через тиждень проаналізуйте отриманий досвід. Які чинники потрібно додатково врахувати, щоб планування було вдалим? Запитайте про те, що недостатньо зрозуміло. Проконсультуйтеся зі мною.

Правила раціональної організації часу

1. Пам'ятайте, що Ваш час – це Ваш найцінніший ресурс, Ваша особиста власність, і ніхто без Вашого дозволу не має права ним користуватися.

2. Часу не вистачає усім. Чим більше Ви зайняті, тим більше часу Вам потрібно. Знайдіть резерви часу, щоб робити те, що треба, і у Вашому розпорядженні знайдеться час для того, що Ви хочете робити. Працюючи

більш ефективно, Ви отримуєте більше часу для себе особисто.

3. Приведіть у порядок своє робоче місце. Усе зайве приберіть – залиште тільки те, що необхідно для реалізації першочергових справ. Ефективно використовуйте час – необхідно домогтися того, щоб Вас не відволікали під час виконання невідкладної роботи. За необхідності вимкніть телефон, або домовтеся з тими, хто Вам телефонує, коли Ви з ними зв'яжетеся пізніше.

4. Намагайтеся розумно, рівномірно розподіляти усе своє добове, тижнєве навантаження. Проаналізуйте, які з Ваших звичок призводять до серйозних втрат часу. Виявивши ці звички, Ви зможете легко їх позбутися.

5. Інвестуйте свій час, замість того, щоб витратити. Управління часом – це в сутності управління самим собою.

6. Знайдіть час для планування, і Ви зекономите часу у 20–30 разів більше, ніж витратили на складання плану.

7. Знайдіть для себе зручний щоденник-органайзер. Оберіть час для планування у спокійному місці. Перегляньте свої незавершені справи і продумайте, коли Ви зможете їх завершити. Частіше заглядайте у свій план і вносьте до нього відповідні зміни. Будь-яку нову інформацію негайно записуйте, інакше її можна легко загубити. На початку місяця відмічайте важливі дати: дні народження рідних і близьких, особливі події, тощо. Записуйте тільки серйозні події і важливу інформацію, яку не можна забути, уникайте несуттєвих дрібниць.

8. При плануванні всі задачі, у які Ви інвестуєте час, варто розділити на 3 категорії:

- Невідкладні – це тільки ті, які необхідно зробити сьогодні. Список цих справ у Вас повинен бути постійно перед очима.
- Важливі – це ті задачі, які вимагають обов'язкового виконання, але не є невідкладними. Визначте і запишіть, які з них є пріоритетними, а які – другорядними.
- Відносно несуттєві – це ті справи, виконанням яких можна займатися тільки тоді, коли виконана своя робота.

9. Плануйте принаймні 75 % Вашого робочого дня, забезпечивши тим самим час на імовірні перерви, затримки і надзвичайні ситуації.

10. Пунктуальність – звичка, яка одночасно знижує стрес і покращує Ваші відносини з оточенням. Щоб завжди приходити вчасно, варто закладати додатково 50 % до будь-якої кількості часу, протягом якого ви розраховуєте щось зробити. Це допоможе знизити рівень стресу, пов'язаного із запізненнями, тим самим зміцнити імунну та серцево-судинну систему, уникнути депресії та підвищити рівень життя. Створіть собі репутацію

людини, яка завжди приходить вчасно, – і Ви побачите, як зміниться Ваше життя.

11. *Завжди робіть те, що вважаєте корисним саме у даний момент!*

12. Не намагайтеся осягнути неосяжне. Ваш час у цьому житті обмежений. Ви не можете допомогти усім, тим більше, що на вашому життєвому шляху завжди будуть траплятися люди, які із задоволенням будуть відволікати Вас від Ваших життєвих цілей. Допмагайте тільки тим, кому Ваша допомога принесе користь. Ваша задача полягає у тому, що Ви не повинні випускати з уваги цілей, яких хочете досягти для себе і для своєї сім'ї.

Ж. 3. Тема: «Я та мій успіх» (розрахована на 120–180 хвилин)

Мета:

1. Допомогти студентам з'ясувати ті особистісні якості, які допомагають або заважають їм досягати успіху в житті.

2. Навчити студентів толерантному сприйняттю своєї особистості.

3. Розвивати у студентів навички позитивного само- та світосприйняття та налаштування на успішність.

Хід заняття

Вступне слово

Підніміть руки, будь ласка, ті, хто вважає, що:

- ~ успіх у житті цілком залежить від нас самих;
- ~ успіху можна досягти тільки маючи гарну вдачу;
- ~ наш успіх залежить від сторонніх осіб, наділених владою, статком, корисними зв'язками тощо;
- ~ бути успішним – це не для вас: є більш достойні кандидати;
- ~ щоб стати успішним, треба важко і наполегливо працювати;
- ~ досягати успіху у житті не обов'язково;
- ~ життєвий успіх – це лотерея: ніколи не знаєш, чи зможеш вхопити вдачу за хвіст.

Сьогодні ми спробуємо розібратись, як ми сприймаємо свій успіх та успіх інших; чому одні люди більш успішні, а інші – менш успішні; як налаштуватися на успіх і врешті-решт його досягти.

Основна частина

Інструкція для куратора.

Підготуйте заздалегідь список запитань кожної вправи окремо на фліп-чарті або на дошці, але відкривайте їх поступово.

Вправа «Хто Я?»

Візьміть аркуш паперу і не замислюючись, швидко дайте відповідь на запитання «Хто Я?» трьома способами:

- а) одним словом;
- б) трьома словами;
- в) одним реченням.

Час на виконання – 3 хвилини.

(Обговорення по колу) Що ви повідомили про себе? У який спосіб вам було легше охарактеризувати себе? У який – найважче?

Вправа «Який Я?»

Охарактеризуйте себе. Дайте відповідь на запитання «Який Я?».

Час на виконання – до 3 хвилин.

(Обговорення по колу) Що ви вклали у власну характеристику – зовнішні ознаки, риси характеру, досягнення, щось інше? Як ви вважаєте, чому для вас важлива саме ця характеристика?

Вправа «Можу – не можу»

Зробіть рефлексію власного досвіду. Дайте письмово відповіді на запитання:

- За що мене в дитинстві хвалили?
- За що мене в дитинстві сварили?
- Чого я не можу собі дозволити?
- Що я можу собі дозволити?
- Що я можу зробити для інших?
- Що я можу зробити для себе?
- Що я повинен робити в житті проти своєї волі?
- Кому я можу, а кому не можу відмовити?

Час на виконання – до 20 хвилин.

(Обговорення по колу) Вас частіше хвалили чи сварили у дитинстві? Які риси вашого характеру сформувались тоді, коли вас хвалили, а які – коли сварили? Як часто ви робите для інших те, у чому відмовляєте собі? Чому деяким людям ви не можете відмовити у проханні?

Інтерактивна бесіда «Любов до себе – егоїзм чи збереження здоров'я?».

Запитання для бесіди:

1. Що для вас означає вираз «любов до себе»?
2. Чи можна вважати любов до себе проявом егоїзму?
3. Де знаходиться межа між любов'ю до себе і себелюбством?
4. Який зв'язок між любов'ю до себе і здоров'ям?

Інструкція для куратора.

Будьте готовими до того, що багато людей не розуміють різницю між любов'ю до себе і себелюбством. Варто поставити декілька додаткових запитань, щоб підвести студентів до розуміння любові до себе як ненасильництва над власною психікою, турботи про здоров'я, створення побутового і робочого комфорту, естетики харчування, продуктивного спілкування тощо.

Інтерактивна гра «Компліменти»

Учасники стають в коло. По черзі виказують комплімент одному з тих, хто стоїть у колі. Та людина, яка отримала комплімент, повинна подякувати і продовжити гру.

Інструкція для куратора.

Відслідкуйте, хто з учасників отримав більше компліментів. Як учасник гри, намагайтесь сказати комплімент тому з учасників, хто не отримав компліменту, або отримав меншу їх кількість.

(Обговорення по колу) Що ви відчували під час гри? Вам було легше висловити комплімент чи подяку? Чи компліменти, сказані на вашу адресу, були правдою? Це було про вас? Як ви зазвичай реагуєте на компліменти у житті?

Інтерактивна гра «Похвала собі»

Ми себе бачимо дещо з іншого боку, ніж інші. Приємно, коли наші позитивні якості оцінюються нашими знайомими, друзями, колегами. Але іноді настає час заявити про себе світу, розказати про ті риси, про які іноді ніхто не здогадується. Зараз кожному з вас надається 15 секунд для того, щоб похвалити себе – голосно, без сорому. Скажіть про себе так, начебто звертаєтесь до себе самого. Не забудьте назвати себе на ім'я, наприклад: «Юро, ти такий...» або «Наталю, у тобі я бачу...» тощо.

Інструкція для куратора.

Обов'язково фіксуйте час. Якщо хтось із учасників відмовляється брати участь у грі, не наполягайте.

(Обговорення по колу) Що ви відчували під час гри? Чи ваш комплімент собі був правдивим? Що ви зрозуміли під час виконання завдання? Що ви спостерігали, що відчували, коли інші говорили компліменти собі?

Вправа «Мої особисті якості»

(виконується індивідуально, без наступного обговорення).

Заповніть таблицю:

№ з/п	Якості, які я у собі люблю і розвиваю	Якості, які мені не подобаються – мої помічники	Трансформація моїх «помічників» – як зробити їх корисними
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Рефлексія і самоаналіз

Інструкція для куратора.

Підготуйте нарізані невеликі листки чистого паперу та газети, а також «Скарбничку досвіду» і «Корзину для сміття» (це можуть бути реальні об'єкти або імпровізовані, навіть намальовані). Виконуючи вправу, студент повинен отримати емоційну «розрядку», тому намагайтесь, щоб викидання непотрібного було інтенсивним (іноді навіть агресивним), а заповнення «скарбнички досвіду» - навпаки, лагідним і радісним.

Проаналізуйте досвід, отриманий вами сьогодні на занятті. На чистому аркуші напишіть те, що ви віднайшли корисного і залишаєте для себе, поклавши у «скарбничку досвіду». Те, від чого ви сьогодні хотіли б позбавитись, викиньте у «кошик для сміття». Обов'язково супроводжуйте свої дії словами: «Я залишаю у «скарбничці досвіду»...», «Я викидаю у «кошик для сміття...»».

Станьте у коло і завершіть вправу словами: «Мій успіх у моїх руках. Я люблю і схвалюю себе».

Прикінцеве слово

Скористайтесь порадами, які дозволять вам зрозуміти себе, спрямувати себе на успіх і зберегти здоров'я.

1. *Припиніть критикувати себе.* Самоїдство – неконструктивний вихід із ситуації, якщо щось вам не подобається у ваших рисах характеру, зовнішності, вчинках.

2. *Будьте поблажливими й терплячими до себе.* Не карайте себе за

помилки. Наші помилки – це наш досвід. За досвід треба дякувати.

3. *Не карайте себе за негативні думки. Будьте добрими до себе.* Ми маємо право обдумувати й аналізувати свої вчинки, але тільки для того, щоб стати кращими, розвиватись, а не деградувати.

4. *Навчіться надихати і хвалити себе.* Хваліть себе навіть за маленькі прояви успіху. Порівнюйте себе не з іншими, а з собою у минулому. Це дозволить вам швидше долати перешкоди на шляху до успіху.

5. *Любити себе – значить, підтримувати себе.* За будь-яких обставин ви – перша людина, яка може сказати вам: «Ти сильний, та впораєшся!»

6. *Доглядайте за своїм тілом.* Ваше тіло – це дім вашої душі. Якщо дім чистий та упорядкований, у ньому жити набагато легше і приємніше.

7. *Навчіться дивитись у дзеркало і подобатись собі.* Поекспериментуйте зі своїм зображенням. Посміхайтесь собі щоразу, як дивитесь у дзеркало. Говоріть компліменти, слова, які надихають, давайте настанови, які мотивують.

8. *Прийміть себе повністю, правдиво, з усіма достоїнствами і слабостями.* Ви такі, які ви є. Ви достойні усього найкращого у світі. У вас є свій шлях, і тільки ви його можете пройти так, як тільки ви вмієте.

«Ми не здатні змінити напрямок вітру, але ми можемо налаштувати свої вітрила так, щоб досягти своєї мрії... Головне – не втрачати віру і надію...» (автор невідомий).

Додаток розроблено автором

Додаток И

Таблиця И.1

Міждисциплінарні зв'язки курсів «Анатомія людини», «Основи валеології» («Основи здоров'я») та «Методика навчання основ здоров'я» («Методика викладання валеології»)

Змістовий модуль / тема курсу «Анатомія людини з основами спортивної морфології»	Зв'язок з курсом «Основи валеології» («Основи здоров'я») [515]	Зв'язок з курсом «Методика викладання валеології» («Методика навчання основ здоров'я») [513]
Кісткова система Скелет тулуба Скелет верхніх кінцівок Скелет нижніх кінцівок Скелет голови – череп	1. Формування та корекція осанки учнів 2. Харчування і здоров'я 3. Вплив алкоголю на розвиток організму людини 4. Спадкові захворювання, обумовлені вживанням алкоголю	1. Методика проведення навчальних практичних занять щодо вивчення індивідуальних показників фізичного здоров'я, розроблення паспорта здоров'я та індивідуальної оздоровчої програми; виконання вправ для профілактики порушень постави 2. Методика профілактичної роботи з людьми з особливими потребами.
М'язова система Спрямоване використання фізичних вправ для розвитку м'язів	1. Рухова активність і здоров'я. 2. Гіподинамія 3. Вплив шкідливих звичок на здоров'я	1. Активні методи навчання 2. Виконання вправ на зняття м'язового напруження 3. Позакласна робота з основ здоров'я

Таблиця II.1 (продовження)

Внутрішні органи Травна система Дихальна система Сечовидільна система Статева система Ендокринна система	1. Харчування і здоров'я 2. Попередження стоматологічних захворювань 3. Поняття про стрес 4. Шкідливі звички 5. Генетично обумовлені захворювання 6. Статеве виховання 7. Хвороби, що набули соціального значення	1. Методика проведення навчальних практичних занять щодо визначення калорійності харчового раціону, добору одягу за сезоном та погодою 2. Профілактика йододефіциту 3. Профілактика респіраторних захворювань 4. Профілактика стресів 5. Виконання техніки імуностимулювального масажу 6. Профілактика ВІЛ/СНІДу та ІПСШ 7. Особливості вивчення питань репродуктивного здоров'я.
Серцево-судинна система Серце Провідна система серця Судини великого і малого кола кровообігу	1. Основні хвороби, що є причиною смерті сучасної людини. 2. Функціональні й патологічні порушення серцево-судинної системи 3. Вплив гіподинамії, харчування, стресів та шкідливих звичок на серцево-судинну систему 4. Механізми дії наркотичних речовин на організм	1. Практичні методи навчання 2. Виконання вправ на зняття м'язового напруження 3. Вироблення навичок особистої гігієни 4. Стресопрофілактика

Таблиця II.1 (продовження)

Нервова система Головний мозок Спинний мозок Периферична нервова система Черепні нерви Спинномозкові нерви Аналізатори	1. Соціальне здоров'я 2. Біологічні ритми 3. Фактори ризику щодо психічних захворювань 4. «Шкільний стрес» як один з чинників погіршення здоров'я учнів. Конфліктологія. 5. Проблеми психологічної сумісності людини та її соціального оточення 6. Механізми дії наркотичних речовин на організм	1. Соціальні фактори формування та розвитку особистості 2. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку відповідних навичок 3. Психологічний комфорт у дитячих дошкільних закладах як умова соціальної адаптації дитини у колективі 4. Методика формування валеологічних понять 5. Гендерна освіта і виховання 6. Формування навичок міжособистісного спілкування 7. Профілактика порушень зору та слуху
Основи спортивної морфології Морфологічні особливості спортсменів різних спеціалізацій Норма реакції Тренованість і перетренованість	1. Складові здоров'я. 2. Валеологічна культура вчителя 3. Валеологізація навчального процесу 4. Індивідуальна оздоровча система	1. Методи діагностики рівня здоров'я учнів 2. Основні засади моніторингу здоров'я школярів 3. Здоров'язбережувальні технології у навчальному процесі 4. Формування валеологічної культури вчителя 5. Організація валеологічної служби в школі

**Міждисциплінарні зв'язки курсів «Анатомія людини»
та «Біомеханіка фізичного виховання та спорту (метрологія)»**

Змістовий модуль / тема курсу «Анатомія людини»	Зв'язок з курсом «Біомеханіка фізичного виховання та спорту» [392]
Кісткова система Суглоб, його будова та функції. Будова додаткових утворень суглоба, їх роль у забезпеченні розмаху рухів, міцності та амортизації поштовхів. Взаємозв'язок між формою суглобових поверхонь кісток та розмахом рухів. Осі обертання та площини руху. Види рухів у суглобах. Вікові, статеві та індивідуальні особливості будови та сполучень кісток. Зміни рухомих та нерухомих сполучень кісток під впливом фізичних вправ.	Будова і функції біомеханічної системи рухового апарату Ланцюги тіла як важелі і маятники Біомеханіка рухових дій Геометрія мас тіла Біомеханіка рухових якостей Топографія сили Індивідуальні і групові особливості моторики (диференційна біомеханіка) Тіло, його будова (тілосклад) і моторика людини. Онтогенез моторики в окремі вікові періоди. Особливості моторики жінок. Рухові переваги.

Таблиця II.2 (продовження)

М'язова система Будова м'яза як органа. Допоміжні апарати м'язів, їх функціональне значення. Форма та класифікація м'язів. М'язи антагоністи та синергісти. Робота та сила м'язів. Рухові функції м'язів в залежності від їх розміщення відносно осей обертання суглобів. Вікові, індивідуальні та статеві особливості скелетної мускулатури. Вплив фізичних вправ та спорту на форму, будову та розвиток м'язів. Спрямоване використання фізичних вправ для розвитку м'язів	Будова і функції біомеханічної системи рухового апарату Механічні властивості м'язів Механіка м'язового скорочення Групові взаємодії м'язів Біомеханіка рухових якостей Біомеханічна характеристика силових якостей. Топографія сили Біомеханічна характеристика швидкісних якостей. Біомеханічна характеристика витривалості. Біомеханічна характеристика координації рухів Гравітаційне тренування Гравітаційне навантаження під час занять фізичним вихованням та спортом
Внутрішні органи Травна система Дихальна система Сечовидільна система Статева система Ендокринна система	Біомеханіка рухових дій Біоенергетика рухових дій Біомеханіка дихальних рухів

Таблиця II.2 (продовження)

Серцево-судинна система Серце Провідна система серця Судини великого і малого кола кровообігу	Біомеханіка рухових якостей Втома і її біомеханічний прояв
Нервова система Головний мозок Спинний мозок Периферична нервова система Черепні нерви Спинномозкові нерви Аналізатори	Біомеханіка рухових якостей Біомеханічні аспекти рухових реакцій Біомеханічна характеристика координації рухів Індивідуальні і групові особливості моторики (диференційна біомеханіка) Онтогенез моторики
Основи спортивної морфології Морфологічні особливості спортсменів різних спеціалізацій Норма реакції Тренованість і перетренованість	Будова і функції біомеханічної системи рухового апарату Біомеханічна система Гравітаційне тренування Класифікація фізичних вправ відносно вектора гравітації

Додаток розроблено автором [192; 193]

Додаток К

**К.1. План роботи студентського науково-практичного гуртка
«Здоров'я та успіх» для студентів факультету фізичного виховання
(перший рік підготовки)**

№ з/п	Тема заняття	Кількість годин	Термін проведення
1.	Як «спіймати» час?	2	вересень
2.	Пишемо конспекти правильно: швидко, зручно, конструктивно	2	
3.	Діагностика рівня індивідуального здоров'я	4	жовтень
4.	Сон та його значення. Секрети здорового сну	2	листопад
5.	Психологічні причини захворювань	2	
6.	Стресопрофілактика в освітньому процесі	2	грудень
7.	Аутогенне тренування (аутотренінг) як засіб саморегуляції	4	січень
8.	Здоровий хребет – здоровий організм	2	лютий
9.	Зберігаємо зір	2	
10.	Традиційні методи оздоровлення	2	березень
11.	Нетрадиційні методи оздоровлення	2	
12.	Оздоровчі системи: як знайти свою?	2	
13.	Чарівна дія кольору	2	квітень
14.	Аромати у нашому житті	2	
15.	Людина в екстремальній ситуації	2	травень
16.	Міфи і правда про здоров'я (дискусійне коло)	2	
17.	Чарівна сила рослин – їжа, ліки, помічники (екскурсія)	4	червень

**К.2. План роботи студентського науково-практичного гуртка
«Здоров'я та успіх» для студентів факультету фізичного виховання
(другий рік підготовки)**

№ з/п	Тема заняття	Кількість годин	Термін проведення
1.	Як правильно готуватися до занять	2	вересень
2.	Фізіологічні причини захворювань	2	
3.	Основи здорового харчування	4	жовтень
4.	Коли рух – це дійсно життя?	2	листопад
5.	Щоденний захист від захворювань	2	
6.	Істинне значення звичайних слів	2	грудень
7.	Мовна саморегуляція як засіб оздоровлення	4	січень
8.	Подолання залежностей	2	лютий
9.	Розвиток індивідуальних здібностей	2	
10.	Як «читати людину» за обличчям, мімікою, жестами тощо	2	березень
11.	Основи ділового спілкування та нетворкінгу	2	
12.	Як знайти взаєморозуміння між статями?	2	
13.	Усвідомлене батьківство – здорова дитина	2	квітень
14.	Поінформоване самолікування – що це?	2	
15.	Акупунктура та акупресура як засоби саморегуляції і лікування	2	травень
16.	Традиції здоров'язбереження в українській родині (дискусійне коло)	2	
17.	Природні ліки – під руками (екскурсія)	4	червень

Додаток розроблено автором

Додаток Л

Силабус 1 модуля дисципліни «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», 2020–2021 н.р.



**СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
МЕТОДОЛОГІЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я
МОДУЛЬ 1
«ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ, ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я»**



<i>Офіційно про курс</i>	
Освітній ступінь	Магістр
Галузь знань	01 Освіта / педагогіка
Спеціальність	014.11 Середня освіта (Фізична культура)
Освітньо-кваліфікаційна програма	
Кількість кредитів	4
Рік навчання	1
Семестр	1
Компонент освітньої програми	Дисципліна обов'язкового компоненту

Мова викладання	Українська		
Формат навчальної дисципліни	Денна та заочна форми навчання. Використовуватимемо змішаний формат навчання очно-дистанційний, за умови карантину – дистанційний.		
Коротко про викладача			
Викладач навчальної дисципліни	Жа́ра Ганна Іванівна – доцентка кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту, кандидатка педагогічних наук, доцентка.		
Контактна інформація	e-mail: zhannafarm@gmail.com тел. 097-523-46-40 (Viber, Telegram, WhatsApp) Zoom: ідентифікатор Meeting ID: 353 908 5228 Код доступу: 123366 https://us04web.zoom.us/j/3539085228?pwd=aEUxQU1RQ1I3L3JRN3U3UXlsbGxTdDZ09		
Консультації	Щосереди з 13-00 до 14-20 у спорткорпусі № 2 ауд.164 або за будь-яким із вказаних каналів зв'язку (за попередньою домовленістю).		
Опис дисципліни			
Загальна кількість годин / кредити ECTS	120/4		
Обсяг навчальної дисципліни	Денна форма: 54 годин аудиторних (із них: 24 годин лекцій; 30 годин семінарських, практичних та лабораторних занять), 66 годин самостійної роботи	Із них Модуль 1: 26 годин аудиторних (12 годин лекцій; 14 годин практичних занять), 24 години самостійної роботи	Заочна форма: 6 годин аудиторних (із них: 2 години лекцій; 4 години практичних занять), 24 години самостійної роботи
Передумови вивчення навчальної дисципліни	Перед початком вивчення 1 модуля навчальної дисципліни «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» очікується, що ви маєте достатньо сформовані: - знання з анатомії, фізіології, вікової фізіології, основ медичних знань, біохімії, гігієни та основ здоров'я, основ педагогіки, загальної і вікової психології, теорії та методики викладання фізичного виховання фізіології рухової діяльності, спортивної медицини; - вміння планувати та розробляти виховні заняття з дітьми та молоддю для різних вікових груп; - навички критичного аналізу та синтезу інформації; – толерантне та етичне ставлення до людей з різними особливостями самоідентичності, самовираження, стану здоров'я тощо.		
Мета навчальної дисципліни	Надання майбутньому фахівцю з фізичного виховання теоретичних знань та практичних методик формування його готовності до реалізації здоров'язбережувальної педагогічної діяльності та збереження власного здоров'я на етапі освоєння професії та у процесі професійного саморозвитку.		
Навчальний контент	Електронний ресурс. Google Classroom Код курсу – almi2ln Тут ви можете знайти усі інформаційні матеріали до курсу. Приєднавшись до Google Classroom, ви будете отримувати завдання і матимете можливість надсилати виконані роботи на перевірку.		

Перелік тем навчальної дисципліни (Модуль 1)	Тема 1.1. Вступ Тема 1.2. Методологічні основи формування складових індивідуального здоров'я особистості Тема 1.3. Гендерне виховання та репродуктивне здоров'я людини Тема 1.4. Методологічні основи профілактики девіантної поведінки Тема 1.5. Методологічні основи здоров'язбережувальної педагогічної діяльності та індивідуального здоров'язбереження вчителя/тренера.
Очікувані (програмні) результати	Після вивчення навчальної дисципліни ви будете здатні: <u>Якщо говорити серйозно:</u> - розібратися у сутності феномену індивідуального здоров'я з позицій системного, інтегративного та міждисциплінарного підходів; - пояснити вплив різних чинників ризику на здоров'я людини; - науково обґрунтовувати власний спосіб життя та здійснювати супервізію інших в організації здорового способу життя та безпечної поведінки; - розуміти особливості гендерного виховання дітей та молоді; ідентифікувати соціально-правові та індивідуально-особистісні аспекти формування і збереження репродуктивного здоров'я особистості; вибрати методологію профілактики захворювань відповідно до умов професійної ситуації; - планувати освітній та навчально-тренувальний процес із дотриманням вимог до здоров'язбереження його учасників; - вчасно виявляти та усувати прояви девіантної поведінки у своїх учнів/студентів/вихованців, вміти надати першу допомогу у критичних станах, пов'язаних з нею; - працювати в команді задля організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах загальної середньої та вищої освіти; - визначити і сформулювати напрямки вирішення складних задач здоров'язбереження, які виникають у непередбачуваних умовах професійної діяльності – тим самим підтримувати сталий розвиток суспільства; - обрати і розвинути власну стратегію у збереженні та зміцненні здоров'я дітей, молоді, спортсменів; - визначитись з перспективними напрямами майбутньої професійної діяльності. <u>І якщо не дуже серйозно, але зрозуміло:</u> - зрозуміти, як пов'язане здоров'я з нашими відносинами, чому ми хворіємо, коли сваримося з кимось, і не тільки; - що ми робимо не так, і як організм нам мстить; - що робити, щоб довго залишатись здоровим? (типових відповідей не чекайте)); - як створити здорову і щасливу сім'ю, та як правильно виховати хлопчика і дівчинку, щоб мати здорових онуків; хочете розуміти більше – готуйте запитання)); - що і як зробити, щоб ваші учні та їхні батьки не кляли вас за погіршення здоров'я дитини; - як зрозуміти, що ваша дитина/учень/студент/тощо вживає психоактивні речовини, і що з цим робити; - знайти односторонців для цікавої і творчої роботи; - мати переваги – готовність до правильних дій без паніки, коли у роботі трапляється непередбачувана критична ситуація; - бути особливим – як педагог, професіонал, людина; - усвідомити, що вас надихає у вашій роботі – і відчувати, як чудово бути здоровим!

Критерії оцінювання самостійної роботи студента (аналіз родоводу, план індивідуального валеогенезу, есе, проект організації здоров'язберезжувального освітнього середовища, діагностика стану індивідуального здоров'я):		
Кількість балів	Критерій оцінювання	
Від 0 до 1	Студентом/студенткою самостійна робота виконується під час або після заняття, при чому студент/студентка бере активну участь в аналізі навчального матеріалу, обговоренні результатів робіт інших студентів, дискусії, груповому обміні досвідом тощо.	
Від 1 до 2	Студентом/студенткою заздалегідь до початку заняття виконана самостійна робота, результати якої можуть використовуватися і коректуватися під час аналізу навчального матеріалу, обговорення, дискусії, групового обміну досвідом тощо, в яких студент/студентка бере активну участь.	
Від 2 до 3	Студентом/студенткою заздалегідь до початку заняття виконана самостійна робота, результати якої використовуються під час заняття для аналізу навчального матеріалу, обговорення, дискусії, групового обміну досвідом, взаємооцінювання, в яких студент/студентка бере активну участь, аргументує, наводить приклади, робить висновки тощо.	
Критерії оцінювання конспекту студента		
Кількість балів	Критерій оцінювання	
Від 0 до 1	Студентом/студенткою складено текстовий конспект з тематики усіх лекцій. Окремі теми/питання лекції висвітлені у мінімальному обсязі.	
Від 1 до 2	Студентом/студенткою складено схематичний конспект з тематики усіх лекцій. Матеріал подано у вигляді схеми, узагальнення, таблиці, mind map тощо.	
Від 2 до 3	Студентом/студенткою складено конспект з творчо опрацьованої тематики усіх лекцій. Матеріал подано із застосуванням власних інтерпретацій за допомогою інфографіки, скетчноутингу, скрайбінгу, асоціативного малювання тощо.	
Поради з успішного навчання з дисципліни	Якщо говорити серйозно:	І якщо не дуже серйозно, але зрозуміло:
	- Свідоме ставлення до освітнього процесу, самостійність, активізація власної пізнавальної діяльності та творчої пошукової активності. - Критичний аналіз матеріалу із	- Хочете дійсно професійно зростати – докладайте до цього власних зусиль. Навчити можливо тільки того, хто прагне навчитися. - Вірити викладачеві на слово – непрофесійно)). Шукайте підтвердження

	дотриманням правил академічної доброчесності. • Орієнтованість на практичне використання отриманих знань і рефлексію набутого досвіду. • Свідоме ставлення до командної роботи з дотриманням правил корпоративної етики. • Відкритість до науково-педагогічного діалогу з викладачем із проблемних питань.	або спростування. • Завжди думайте, де ви можете це застосувати. Знання має працювати на вас. • Найкращий спосіб досягти мети – йти до неї з командою однодумців. Внесок кожного – важливий. • Усі запитання, зауваження, альтернативи – вітаються! Поділіться власним досвідом – це безцінно! Дозвольте викладачеві зростати разом з вами!
Рекомендовані джерела інформації (Модуль 1)	<i>Основна література</i> 1. Апанасенко Г. Л., Попова Л. А., Магльований А. В. Санологія (медичні аспекти валеології): підручник для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти. Львів, ПП «Кварт», 2011. 303 с. 2. Валецька Р. О. Основи валеології: Підручник. Луцьк: Волинська книга, 2007. 348 с. 3. Валецька Р. О. Основи медичних знань: Підручник. Луцьк: Волинська книга, 2007. – 380 с. 4. Войтенко В.П. Здоровье здоровых. Введение в санологию. К.: Здоров'я, 1991. 246с. 5. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г. С. Никофорова. СПб.: Речь, 2011. 950 с. 6. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С.Г., 2017. 488 с. С. 26–33. 7. Зимівель Н. І., Крушельницький В. В., Мірошніченко Т. І. Сучасні підходи у сфері охорони здоров'я та його популяризації. К.: Науковий світ, 2003. 95 с. 8. ЗМІ у протидії епідемії ВІЛ/СНІДу: Посібник для журналістів. К., 2006. 186 с. 9. Страшко С. В., Кривич І. П., Левицька Л. М., Чорненька В. Д., Флоренсова К. М. Інфекційні хвороби, що набули соціального значення: Додаток до підр. з основ мед. знань для студ. усіх спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. К.: Освіта України, 2006. 56 с. 10. Каминский М. И. Питание. Здоровье. Двигательная активность. К.: Наукова думка, 1990. 11. Комплексна реабілітація дитини: стратегія, технології, перспективи / редкол.: С. О. Новак (голова), І. Г. Єрмаков, Л. І. Немоловська та ін. К.: Студія сучасн. соц. реклами, 2003. 190 с. 12. Концепція освіти «Рівний-рівному» щодо здорового способу життя серед молоді України / Оржеховська В. М., Пилипенко О. І., Андрушак Л. І. К.: Міленіум, 2002. 20 с. 13. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді (Затверджена наказом МОН України від 21 липня 2004 року № 605). <i>Директор школи</i>, 2004. № 40 (328), жовтень. С. 23–29. 14. Закон України «Про вищу освіту». <i>Відомості Верховної Ради (ВВР)</i>. 2014. № 37-38. С. 2004. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. 15. Закон України «Про екстрену медичну допомогу». <i>Відомості Верховної Ради (ВВР)</i>. 2013. № 30. С. 340. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5081-17 (дата звернення: 15.06.2014) 16. Закон України «Про загальну середню освіту». <i>Відомості Верховної Ради України (ВВР)</i>. 1999. № 28. С. 230. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14?find=1&text=%F3%F7%E0%F1%ED%E8%EA%E8#w11 (чинний на	

	13.10.2018) 17. Закон України «Про освіту». <i>Відомості Верховної Ради (ВВР)</i>. 2017. № 38-39. С. 380. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page 18. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» <i>Відомості Верховної Ради (ВВР)</i>. 2018. № 5. С. 35. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text 19. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» <i>Відомості Верховної Ради України (ВВР)</i>, 2005, № 52, ст.561. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text 20. Максимова Н. Ю. Психологічна профілактика схильності до алкоголю та наркотиків і психокорекційна робота з підлітками групи ризику. <i>Практична психологія та соціальна робота</i>. 2002. № 3. С. 2–4. 21. Мельник Е. В., Силич Е. В., Кухтова Н. В. Конфликты в спортивной деятельности (теория и практика): пособие. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. 86 с. 22. Моніторинг здоров'я учнів ЗНЗ. Методичний посібник / За ред. В.І. Шахненка. Дрогобич, 2008. 24 с. 23. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року/ Указ Президента України № 344/2013 URL : http://www.mon.gov.ua/. 24. Образование в сфере здоровья в вопросах и ответах: Всё, что интересует девушек и юношей 12–15 лет. К., 2007. 128 с. 25. Оржеховська В. М., Габора Л. І. Збереження репродуктивного здоров'я неповнолітніх. К. : ХІК, 2004. 221 с. 26. Плахтій П. Д. Тестування, оцінка і корекція функціонального стану школярів. Кам'янець-Подільський: інформаційно-видавничий відділ КПДП, 1997. 112 с. 27. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2005. 192 с. 28. Радиация. Дозы, эффекты, риск / Пер. с англ. Ю. А. Банникова. М. : Мир, 1990. 79 с. 29. Рибалка О. Я. Виховання у підлітків культури міжстатевих стосунків (спекурс для студентів біологічних факультетів) / О. Я. Рибалка. Полтава, 2003. 128 с. 30. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / Інститут проблем виховання АПН України; Лаб. превентивного виховання; Уклад. : В. М. Оржеховська, В. С. Виноградова-Бондаренко; І. І. Доброскок та ін. Переяслав-Хмельницький, 2003. 68 с. 31. Страшко С. В., Животовська Л. А., Гречишкіна О. Д. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу Навчально-методичний посібник для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних навчальних закладів / За редакцією Страшка С. В. 2-е вид., переробл. і допов. К. : Освіта України, 2006. 260 с. 32. Тихомирова И. А. Физиологические основы здоровья: Краткий курс лекций по валеологии. URL : http://cito-web.yspu.yar.ru 33. Тюмасева З. И., Богданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб. : Питер, 2004. 464 с. 34. Хижняк М. І., Нагорна А. М. Здоров'я людини та екологія. К. : Здоров'я, 1995. 232 с. 35. Худик В. А. Психологическое изучение профессиональной направленности

	личности в подростковом и юношеском возрасте: Уч.-метод. пособие. К. : Освіта, 1992. 32 с. 36. EU. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels: European Commission, 2005. URL : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic_frame.pdf. <i>Допоміжна література</i> 1. Агаджанян Н. А. Проблема адаптации и экологии человека. Экология человека. Основные проблемы. М : Наука, 1988. 2. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти формування: [монографія] / Ю. Д. Бойчук. Суми : Університетська книга, 2008. 357 с. 3. Бойчук Ю. Д., Турчинов А. В. Сутність здоров'язбережувальної компетентності в контексті валеологічної парадигми. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2015. № 48-49. С. 180–186. 4. Бурбо Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой. София, 2000. 5. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). Луганск : Альма-матер, 2003. 376с. 6. Горяная Г.А. Ваша осанка. К.: Либідь, 1995. 42с. 7. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності: монографія. Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. 269с. 8. Запрошуємо до діалогу: За проектом «Діалог»: Навч. посіб. / Н. О. Березіна, О. В. Вінда, М. М. Галябарник та ін. К. : Богдана, 2003. 128 с. 9. Здоровьесберегающие разминки на уроке / И.А. Груздевич, М.Г. Дидыч, Л.А. Краевская и др./ Под ред. В.А. Лыковой. Вступительные статьи Лыкова В.А. К. : Изд-во «Дельта», 2007. 62с. 10. Иваницкий М.Ф. Анатомия человека (с основами динамической и спортивной морфологии): Учеб. для ин-тов физ. культуры. Изд. 5-е, перераб., и доп. / Под ред. Б. А. Никитюка, А. А. Гладышевой, Ф. В. Судзиловского. М.: Физкультура и спорт, 1985. 544 с. 11. Кузнецова А. Ф. Морально-ціннісні стосунки «вчитель-учень» у навчальному процесі як основа збереження й укріплення фізичного і духовного здоров'я. <i>Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна</i>. № 951. Випуск 10. Харків, 2011. Серія Валеологія : сучасність і майбутнє. С.127–132. 12. Язловецький В. С., Язловецька О. В. Учням про здоров'я. Кіровоград : РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. 212 с. <i>Інформаційні ресурси в Інтернеті</i> Бібліотека (репозитарій) Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/ Нормативна база сайт Міністерства освіти і науки України (http://www.mon.gov.ua). 1. http://www.air.org/program/air-assessment – Education Assessment 2. http://eu.prostir.ua/catalogue/29767.html – сайт європейського освітнього порталу. 3. http://www.who.int/topics/tb/ – веб-сторінка ВООЗ. 4. www.mon.gov.ua – веб-сторінка Міністерства освіти і науки України. 5. www.unaids.org Сайт UNFIDS (об'єднана програма ООН зі СНІДу). 6. www.aidsalliance.kiev.ua – веб-сторінка Міжнародного Альянсу з ВІВ/СНІДу.

	7. www.aids.ua Український національний портал з питань ВІЛ/СНІДу, наркоманії. 8. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm 9. http://network.org.ua – Всеукраїнська мережа ЛДКВ 10. http://www.info-library.com.ua/books-text-7610.html – Методики для діагностики синдрому «професійного вигорання»
Форми та методи, що будуть використовуватися під час викладання дисципліни	Дисципліна «Методологія збереження і зміцнення здоров'я» є, з одного боку, такою, що формує світогляд, а з іншого – практикоорієнтованою, тому у процесі її вивчення передбачається використання інтерактивного, компетентнісного та діяльнісного підходів до навчання. Для кращого розуміння теоретичного матеріалу використовуватимуться інтерактивні лекції, обговорення, дискусії, проблемне навчання, використання практичного досвіду студентів, сторітеллінг тощо. Вітаються запропоновані студентами альтернативні шляхи вирішення питань, що розглядаються. Важливою для вирішення актуальних питань є групова робота студентів, метод проєктів. Тут варто проявити креативність, вміння кооперуватися з іншими, знаходити спільне рішення для поставлених завдань, розподіляти види діяльності, враховувати думку кожного, доступно представляти результати групової роботи. Для поглибленого оволодіння практичними навичками з дисципліни деякі теми будуть розкриватися у тренінговій діяльності. Бажаними тут є активність студентів у виконанні та обговоренні запропонованих вправ, зворотний зв'язок, дотримання правил корпоративної етики. Для здійснення рефлексії набутого досвіду студентам пропонується виконати і представити на занятті результати виконання індивідуальних практичних завдань (родовід, план індивідуального валеогенезу тощо). Вітається нестандартний, креативний підхід до їх представлення із використанням передового педагогічного досвіду, власних теоретичних здобутків і практичних напрацювань, графічного відтворення, макетування тощо. Формування свідомого ставлення до власного здоров'я потребує ретельного і науково обґрунтованого підходу. З огляду на це бажаною є аргументація своєї позиції, самостійність висновків, узагальнення з теми, змістовна рефлексія набутого досвіду, визначення перспективних напрямів для саморозвитку у професійній діяльності. У разі переходу на дистанційне навчання можлива робота в системі Zoom; самостійна, групова та індивідуальна робота в Google Classroom (за необхідності).
Політика оцінювання	Політика щодо дедлайнів та перескладання. Практичні індивідуальні завдання мають виконуватися у терміни, визначені навчальним планом і робочою програмою – до початку практичної роботи. При виконанні завдань з порушенням погодженого зі студентами графіку без поважних причин, оцінка не перевищує 75% від максимальної. Політика щодо академічної доброчесності. При виконанні письмових робіт із використанням текстів, ідей, відомостей інших авторів потрібно вказувати посилання на автора і джерела інформації. За відсутності коректних посилань на інформаційні джерела виконані завдання не оцінюються. Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до оцінювання тільки із коректними текстовими запозиченнями (не більше 30%). Дослівне відтворення інформації можливе тільки із дотриманням правил цитування. Списування під час контрольних тестових робіт та заліку не допускаються. Використання мобільних гаджетів дозволяється тільки з навчальною метою та за завданням викладача. Політика щодо відвідування. Відвідування занять є бажаним для активної

	роботи групи та обміну досвідом, за яке не нараховуються бали (бали нараховуються за якість виконаних завдань та активність). За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, змагання, індивідуальний графік навчання тощо) складання окремих модульних робіт може відбуватись в онлайн формі за погодженням із викладачем. ВАЖЛИВО!!! Оскільки дисципліна складається із двох модулів і підсумкова оцінка за залік формується на підставі балів, отриманих за змістовий модуль 1 і змістовий модуль 2, студентові необхідно також ознайомитись із вимогами силабусу Модуля 2.

Додаток М

План індивідуального валеогенезу студента

ПІБ _____

Факультет _____ Група _____ Стать _____ Вік _____ роки(ів)

Рівень Період	1 місяць	1 рік	5 років	10 років
7. Світоглядний				
6. Міжколективний (соціально-ієрархічний)				
5. Колективно-креативний				
4. Міжособистісний (соціально-свідомий)				
3. Ментальний				
2. Емоційно-чуттєвий				
1. Психофізичний				

Додаток Н

Силабус навчальної дисципліни «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання»



**СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
ТЕХНОЛОГІЙ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ І
ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ
(TECHNOLOGIES OF TEACHER'S INDIVIDUAL HEALTH PRESERVATION
AND PROFESSIONAL BURNOUT PREVENTION)**



<i>Офіційно про курс</i>	
Освітній ступінь	Магістр
Галузь знань	01 Освіта / педагогіка
Спеціальність	014.11 Середня освіта (Фізична культура)
Освітньо-кваліфікаційна програма	
Кількість кредитів	3
Рік навчання	1
Семестр	2
Компонент освітньої програми	Дисципліна вибіркового компоненту
Мова викладання	Українська / англійська, або обидві (за запитом групи)
Формат навчальної дисципліни	Денна та заочна форми навчання. Використовуватимемо змішаний формат навчання очно-дистанційний, за умови карантину – дистанційний.

<i>Коротко про викладача</i>					
Викладач навчальної дисципліни	Жіра Ганна Іванівна – доцентка кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту, кандидатка педагогічних наук, доцентка.				
Контактна інформація	e-mail: zhannafarm@gmail.com тел. 097-523-46-40 (Viber, Telegram, WhatsApp) Zoom: ідентифікатор Meeting ID : 353 908 5228 Код доступу: 123366				
Консультації	Щосереди з 13-00 до 14-20 у спорткорпусі № 2 ауд.164 або за будь-яким із вказаних каналів зв'язку (за попередньою домовленістю).				
<i>Опис дисципліни</i>					
Загальна кількість годин / кредити ECTS	90/3 (денна форма) 30/1 (заочна форма)				
Обсяг навчальної дисципліни	<table> <tr> <th>Денна форма:</th><th>Заочна форма:</th></tr> <tr> <td>34 годин аудиторних (із них: 10 годин лекцій; 24 годин практичних занять), 56 годин самостійної роботи</td><td>6 годин аудиторних (із них: 2 години лекцій; 4 години практичних занять), 24 години самостійної роботи</td></tr> </table>	Денна форма:	Заочна форма:	34 годин аудиторних (із них: 10 годин лекцій; 24 годин практичних занять), 56 годин самостійної роботи	6 годин аудиторних (із них: 2 години лекцій; 4 години практичних занять), 24 години самостійної роботи
Денна форма:	Заочна форма:				
34 годин аудиторних (із них: 10 годин лекцій; 24 годин практичних занять), 56 годин самостійної роботи	6 годин аудиторних (із них: 2 години лекцій; 4 години практичних занять), 24 години самостійної роботи				
Передумови вивчення навчальної дисципліни	Перед початком вивчення навчальної дисципліни «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання» очікується, що ви маєте достатньою мірою сформовані: - знання з анатомії, фізіології, основ медичних знань, гігієни та основ здоров'я, основ педагогіки, загальної і вікової психології, теорії та методики викладання фізичного виховання, фізіології рухової діяльності, спортивної медицини, масажу, методології збереження і зміцнення здоров'я; - розуміння іноземної мови (англійської) принаймні на початковому рівні; - навички критичного аналізу та синтезу інформації, самоаналізу; - толерантне та етичне ставлення до людей з різними особливостями самоідентичності, самовираження, стану здоров'я тощо; - готовність до саморозвитку й професійного самовдосконалення.				
Мета навчальної дисципліни	навчання студентів збереженню індивідуального здоров'я у процесі професійної діяльності за допомогою фізкультурно-оздоровчих, психолого-педагогічних та психовалеологічних технологій.				
Навчальний контент	Електронний ресурс. Google Classroom Код курсу – hbwh5ei Тут ви можете знайти усі інформаційні матеріали до курсу. Приєднавшись до Google Classroom, ви будете отримувати завдання і матимете можливість надсилати виконані роботи на перевірку.				
Перелік тем навчальної дисципліни	Теорія: Тема 1. Індивідуальне здоров'я вчителя як особливої професійної одиниці. Тема 2. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти. Тема 3. Синдром професійного вигорання як соціальне явище. Тема 4. Практика профілактики професійного вигорання вчителя. Практика: Тема 1. Зона професійного комфорту і стан здоров'я вчителя. Тема 2. Діагностика професійного вигорання вчителя. Тема 3. Мовна саморегуляція в індивідуальному здоров'язбереженні і профілактиці професійного вигорання вчителя. Тема 4. Релаксаційні техніки в індивідуальному здоров'язбереженні і профілактиці професійного вигорання вчителя.				

	Тема 5. Сенсорна терапія в індивідуальному здоров'язбереженні і профілактиці професійного вигорання вчителя. Тема 6. Технології психоемоційного розвантаження і зняття емоційного напруження у вчителя.	
Очікувані (програмні) результати	Після вивчення навчальної дисципліни ви будете здатні:	<i>І якщо не дуже серйозно, але зрозуміло:</i>
	<i>Якщо говорити серйозно:</i> - розібратися у сутності та складових понять: індивідуальне здоров'язбереження педагогічного працівника, професійне вигорання, зона професійного комфорту; - пояснити різницю між поняттями «здоров'язбережувальна компетентність» і «компетентність індивідуального здоров'язбереження»; - описати чинники ризику індивідуального здоров'я, пов'язані з педагогічною професією; - пояснити механізми впливу різних технологій на індивідуальне здоров'я людини; - розпізнавати ознаки професійного вигорання у себе та в інших, застосовувати стандартизовані методики для діагностики окремих компонентів та загального рівня професійного вигорання; - скласти індивідуальну оздоровчу програму, добирати технології (правила, методики, техніки) індивідуального здоров'язбереження відповідно до виявлених у себе чинників ризику та ознак професійного вигорання, аргументувати їх вибір; - створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище на робочому місці та в закладі освіти в цілому; - прогнозувати можливі наслідки розвитку у вчителя ознак вигорання під час організації освітнього процесу; - передбачати траєкторію власного професійного розвитку, професійної адаптації і професійної соціалізації у житті з удосконаленням навичок індивідуального здоров'язбереження; - бути здатним/здатною рекомендувати іншим засоби оздоровлення і профілактики професійного вигорання; - продемонструвати комунікативні навички обговорення тем курсу українською та англійською мовами.	- усвідомити, що потрібно знати і вміти, щоб вижити і залишитись здоровим у професії вчителя; - зрозуміти, що ми втрачаємо, коли турбуємося тільки про здоров'я учнів, забуваючи про своє власне; - подивитись на професію вчителя очима валеолога і зрозуміти, як вчительська професія впливає на здоров'я; - краще пізнати себе, свій організм, навчитись «слухати» і розуміти «запити» свого тіла; і чітко знати, що з цим робити; - керувати власними емоціями та емоціями інших, досягти порозуміння з колегами, керівництвом, учнями та їхніми батьками тощо; - продуктивно відпочивати за короткий проміжок часу; швидко знімати стрес, біль, нездужання; мобілізуватися та активно працювати, коли це потрібно; ефективно налаштовуватись на успішну діяльність; - організувати свою роботу так, щоб працювати ефективніше, а стомлюватись менше; - знайти у себе «стоп-кнопку» для запобігання розвитку стресу; - бути не тільки яскравою особистістю, здатним до саморозвитку успішним фахівцем, а й здоровою і щасливою людиною; - вміти допомогти іншим бути здоровими, успішними і щасливими; - це залежить лише від Вашого прагнення удосконалювати свій English – можливість буде точно)

Перелік обов'язкових і додаткових завдань	Розподіл балів за видами контролю			
	Види контролю	Кількість	Бали	Загальна кількість балів
	Практичні заняття	12	4	48
	Словник/конспект	1	2	2
	Самостійна робота (індивідуальні діагностичні завдання)	6	5	30
	Тестування	1	20	20
	Разом:			100
	Критерії оцінювання практичного заняття:			
	Кількість балів	Критерій оцінювання		
	1	Студент/студентка бере активну участь в усіх практичних вправах, обговоренні, тренінговій, груповій роботі безпосередньо під час заняття, наприкінці заняття здатний/здатна зробити висновки, узагальнення з теми.		
	2	Студент/студентка бере активну участь в усіх практичних вправах, обговоренні, тренінговій, груповій роботі безпосередньо під час заняття, наприкінці заняття здатний/здатна самостійно зробити висновки, узагальнення з теми, рефлексію набутого досвіду; практичне індивідуальне завдання (діагностика) виконується після заняття.		
	3	Студент/студентка до заняття заздалегідь підготовлений/підготовлена, демонструє результати виконання домашньої теоретичної роботи (термінологічний словник або конспект) і практичного завдання (індивідуальної роботи – діагностики), бере активну участь в обговоренні, тренінговій, груповій роботі безпосередньо під час заняття, активно аргументує свою позицію, самостійно робить висновки, узагальнення з теми, рефлексію набутого досвіду.		
	4	Студент/студентка до заняття заздалегідь підготовлений/підготовлена, демонструє результати виконання домашньої теоретичної роботи (термінологічний словник або конспект українською/англійською мовою) і практичного завдання (індивідуальної роботи – діагностики), бере активну участь в обговоренні, тренінговій, груповій роботі безпосередньо під час заняття, ставить запитання для уточнення і поглиблення знань, активно аргументує свою позицію, самостійно робить висновки, узагальнення з теми, рефлексію набутого досвіду, визначає перспективні напрями для саморозвитку у професійній діяльності.		

<i>Критерії оцінювання індивідуального діагностичного завдання:</i>	
Кількість балів	Критерій оцінювання
1	<i>Повнота виконання</i> – індивідуальне завдання виконано у повному обсязі, усі передбачені види завдань представлені у письмовому/графічному вигляді.
1	<i>Математична обробка/опис результатів</i> (залежно від виду роботи) – виконано підрахунок визначених методикою коефіцієнтів, індексів, співставлено їх зі шкалою результатів / здійснено констатаційний опис отриманих результатів діагностики.
1	<i>Аналіз отриманих результатів</i> – здійснено аналіз отриманих результатів діагностики, порівняння результатів декількох методик (де передбачено), наведено приклади прояву результатів діагностики у власному житті (професійній діяльності).
1	<i>Формулювання та аргументованість висновків</i> – здійснено та оформлено висновки за результатами аналізу отриманих даних, встановлено причинно-наслідкові зв'язки між діагностичними показниками та власним психофізіологічним станом, самопочуттям, поведінкою, проявами соціальної адаптації.
1	<i>Практична рефлексія набутого досвіду</i> – отримані результати діагностики використано для формулювання програми дій з індивідуального здоров'язбереження (професійної адаптації і професійної соціалізації на найближчий час та упродовж життя), корекції (складання) індивідуальної оздоровчої програми тощо.
Разом – 5 балів	Підсумкове оцінювання є комплексним, з урахуванням показників кожного критерія. Оцінка «5» виставляється у разі відповідності роботи усім перерахованим критеріям
<i>Критерії оцінювання теоретичної роботи студента (словник):</i>	
Кількість балів	Критерій оцінювання
Від 0 до 1	Студентом/студенткою подано детермінацію усіх понять, визначених тематикою практичної роботи. Під час оцінювання враховуються: змістовність викладу визначення поняття, добір першоджерела визначення поняття.
Від 1 до 2	Студентом/студенткою подано детермінацію усіх понять, визначених тематикою практичної роботи, українською та англійською мовами.
Додаткові бали	Окреме заохочення студент/студентка може отримати за різносторонність аналізу поняття, здійснення систематизованого порівняння визначень окремого поняття різними авторами (обома мовами).

	<i>Критерії оцінювання конспекту студента (як альтернатива словнику):</i>	
	Кількість балів	Критерій оцінювання
	Від 0 до 1	Студентом/студенткою складено текстовий конспект з тематики усіх лекцій. Матеріал може бути подано у вигляді схеми, узагальнення, таблиці, mind map тощо.
	Від 1 до 2	Студентом/студенткою складено конспект з тематики усіх лекцій українською/англійською мовами із використанням самостійно опрацьованої рекомендованої літератури.
	Додаткові бали	Окреме заохочення студент/студентка може отримати за творче подання матеріалу із застосуванням власних інтерпретацій за допомогою асоціативного малювання, інфографіки, скетчноутингу, скрайбінгу, тощо.
Поради з успішного навчання з дисципліни	Успішність оволодіння матеріалом курсу досягається за умов: <i>Якщо говорити серйозно:</i>	<i>І якщо не дуже серйозно, але зрозуміло:</i>
	Відвідування лекційних і практичних занять курсу в обсязі не менше 80 %, виконання усіх запланованих видів робіт. Критичне оволодіння теоретичним матеріалом на рівні, достатньому для набуття мінімальних компетенцій; аналіз матеріалу із дотриманням правил академічної доброчесності. Виконання індивідуальних діагностичних завдань на рівні, достатньому для отримання позитивної оцінки. Орієнтованість на практичне використання отриманих знань і рефлексію набутого досвіду. Свідоме ставлення до командної роботи з дотриманням правил корпоративної етики. Виконання практичних робіт із набуттям навичок, достатніх для задоволення програмних вимог освітньої програми. Відкритість до діалогу з викладачем із позапрограмних чи проблемних індивідуальних питань.	На заняттях буде дуже багато практики – як індивідуальних, так і групових вправ. Отриманий досвід – це модель того, що є в реальності. Тут є можливість апробувати різні варіанти, щоб знайти те, що саме Вам підходить. Сперечатися, дискутувати і ставити каверзні питання викладачеві – не тільки можна, але й потрібно! Шукайте істину у собі – і в першоджерелах! Краще мати власну думку, аніж нав'язану. Пізнай себе! – це не просто цитата. Зрозуміти, що відбувається у Вашому реальному житті – це можливість визначити перспективні напрями для дії. Завжди думайте, де, коли і як Ви можете це застосувати. Знання має працювати на Вас, навички – на Ваш добробут. Досвід кожного – безцінний. Тут є можливість допомогти іншому і попросити допомоги для себе. Часто несерйозні речі дають дуже серйозні результати. Спробуйте подивитись на гру з іншого боку. Іноді Вам може знадобитися особиста порада, але без участі Ваших сокурсників. Попросіть викладача про індивідуальну консультацію – Вам завжди відкриті.

Рекомендовані джерела інформації	<i>Основна література</i> 1. Жара Г. І. Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя : Навчальний посібник для студентів педагогічних ЗВО. Чернівці, 2017. 136 с. 2. Areas of worklife as predictors of occupational health – A validation study in two German samples / Sarah S. Brom, Gabriele Buruck, Irén Horváth, Peter Richter, Michael P. Leiter // Burnout Research. – Vol.2, Issues 2-3, September 2015, Pages 60 – 70. http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.001 Режим доступу: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213058614200179 3. Beckley, Jay. The wellbeing of New Zealand teachers : the relationship between health, stress, job demands and teacher efficacy : a thesis presented for the partial fulfilment for the requirements of Master of Educational Psychology at Massey University, Albany, New Zealand. Degree: 2011, Massey University. URL: http://hdl.handle.net/10179/3067 4. Hulse J. H. Sustainable Development at Risk: Ignoring the Past / J. H. Hulse. – New Delhi: Cambridge University Press India Pvt. Ltd. Ottawa: International Development Research Centre, 2007. – 390 p. 5. Hussain, Humaira. A Study of teacher stress exploring practitioner research and teacher collaboration as a way forward. Degree: School of Health and Social Care, 2010, Bournemouth University. URL: http://eprints.bournemouth.ac.uk/14994/ 6. Marko, Kirsten A. Hearing the Unheard Voices: an In-Depth Look at Teacher Mental Health and Wellness. Degree: 2015, University of Western Ontario. URL: http://ir.lib.uwo.ca/etd/2804 7. Munn, Caitlin. Mental Health and Becoming a Teacher: A Narrative on the Experiences and Identities of Teacher Candidates. Degree: Department of Graduate and Undergraduate Studies in Education, 2013, Brock University. URL: http://hdl.handle.net/10464/4349 8. Teacher Competencies in Health Education: Results of a Delphi Study / Sharon Moynihan, Leena Paakkari, Raili Välimaa, Didier Jourdan, Patricia Mannix-McNamara [Emmanuel Manalo, Editor] // PLoS One. – V.10(12); 2015. – PMC4667995. – Режим доступу: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4667995/ 9. The person-oriented approach to burnout: A systematic review / Anne Mäkikangas, Ulla Kinnunen // Burnout Research. – Vol.3, Issue 1, March 2016, Pages 11 – 23. http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2015.12.002 – Режим доступу: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213058615300127 10. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board // National Board offers National Board Certification http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf. 11. Zhara H. Interrelation of future teachers' health and their professional comfort zone: analysis of the problem / Hanna Zhara // European Humanities Studies: State and Society_4 2014-2015. Slupsk. 207 p. P. 136–149. 12. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : Монографія. Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. 432 с. 13. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика : [монографія]. К. : Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. 302 с. URL: http://www.ua-ed.narod.ru/BSIPedagogichnapsyhogigiena.htm. 14. Борисов Э. И. Мировоззрение и здоровье. Взгляд с Запада, взгляд с Востока. Практические рекомендации и упражнения. М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. 180 с. 15. Валецька Р. О. Основи валеології : підручник. Луцьк : Волинська книга, 2007. 348 с. 16. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176 URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ 17. Гончаренко М. С. Духовность, здоровье, образование : Учебное пособие. Харьков : «БУРУН КНИГА», Киев : КНТ, 2011. 176 с. 18. Гончаренко М. С. Научные основы современного мировоззрения. Валеологический

	аспект : учебно-метод. пособ. Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. 256 с. 19. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики : Введение в психологию активности. М. : Политиздат, 1989. 319 с. 20. Дубровский А. А. Открытое письмо врача учителю : Учеб. изд. / А. А. Дубровский. М. : Просвещение, 1988. 30 с. 21. Жара Г. І. Індивідуальне здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителів у колективі: методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти. <i>Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришанські читання)</i> (м. Полтава, 28-29 травня 2020 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2020. 437 с. С. 208–210. 22. Жара Г. І. Концептуальні підходи до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній освіті. <i>Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXII Каришанські читання)</i> : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 21-22 травня 2015 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2015. 262 с. С. 77–78. 23. Жара Г. І. Методичні рекомендації для учителів-практиків з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і профілактики професійного вигорання. Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» / відповід. Ред. І. О. Капиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 1 (4). Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. 200 с. С. 93–96. 24. Жара Г. І. Соціальні аспекти формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі. <i>Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка</i>. Вип. 129. Т. III / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. Чернігів : ЧНПУ, 2015. 380 с. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). С. 132–135. 25. Жара Г. І. Специфіка процесів старіння, емоційного інтелекту та стану здоров'я вчителів різних спеціальностей. <i>Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова</i>. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. Випуск 30 (40) / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 142 с. С. 110–115. 26. Жара Г. І. Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти. <i>Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»</i> Додаток 1 до Вип.36, Том III (63) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2015. 582 с. С. 313–323. 27. Жара Г. І. Структура індивідуального здоров'я людини з позицій причинно-системного підходу. <i>Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження</i>: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с. С. 26–33. 28. Кокун О. М., Савенкова И. И. Психосоматические аспекты сохранения и восстановления здоровья личности. <i>Здоровье. Личность. Общество</i> : сборник научных трудов / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. 364 с. С. 63–88. 29. Кудін С. Ф. Основи психовалеології : Навчальний посібник. Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2005. 186 с. 30. Мешко Г.М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я : [монографія] / за заг. ред. В.В. Кравця. Тернопіль : ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2012. 468 с. 31. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 320 с. 32. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя : навч. посіб. К. : Леся, 2013. 160 с. 33. Організація здоров'язбережувального освітнього середовища у вищих навчальних

зкладах : [методичні рекомендації для викладачів ВНЗ] / А. О. Жиденко, Л. М. Кузьомко, Г. І. Жара, О. В. Савонова, С. Ф. Кудін. Чернівці : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. 44 с.

34. Орленко С. Феномен професійного вигорання учителів. *Здоров'я дітей*. 2008. № 17. URL : http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=200801710.

35. Профілактика впливу професійних стресорів педагогічної діяльності : наук.-метод. рекомендації / уклад. Г. О. Латіна, І. О. Калиниченко; Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. 45 с.

36. Снявський В. В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування : метод. посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.

37. Хей Луїза Л. Исцели себя сам : Психологические причины болезней и метафизические пути их преодоления / Луиза Л. Хей [пер. с англ. Э. М. Лайтман]. Луганск, 1996. 234 с.

Допоміжна література

1. Гриньова М. В. Саморегуляція : навчально-методичний посібник, Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2008. 266 с.

2. Долинський Б. Т. Визначення сутності поняття «здоров'я» та його роль у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка* [Текст]. Вип. 136 / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. Чернівці : ЧНПУ, 2016. 256 с. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). С. 63–67.

3. Avalos B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. 2011. № 1 (27). С. 10–20.

4. Taylor M. *How to Expand Your Comfort Zone* [Електронний ресурс] / M. Taylor. URL : <http://expertenough.com/2059/comfort-zone>.

5. Wisniewska Ewa. Kompetencje nauczyciela we wspolczesnych warunkach pracy. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія : збірник наук. праць. Вип. 28. Т. 1 / МОНМС України, Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди ; голов. ред. В. П. Коцур. Переяслав-Хмельницький, 2013. 410 с. С. 75–80.

6. Бондар В. І. Теоретико-методологічні засади формування конкурентоздатності студента педагогічного ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : збірник наукових праць. Вип. 17 (41). Ч. 1. К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 375 с. С. 3–9.

7. Воскобойнікова Г. Л. Здоров'язбереження учасників педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка* Т. 3. Вип. 112. / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. Чернівці : ЧНПУ, 2013. С. 126–128. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)

8. Жара Г. І. Вибрані аспекти збереження професійного здоров'я майбутнього вчителя. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка* [Текст]. Т. 1. Вип. 107. / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. Чернівці : ЧНПУ, 2013. 388 с. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). С. 136 – 139.

9. Жара Г. І. Напрямки збереження здоров'я студентів факультету фізичного виховання під час їх адаптації до умов навчання у ВНЗ. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Вип. 15 : у 4-х т. Л. : ЛДУФК, 2011. Т. 4. 200 с. С. 30–36.

10. Жара Г. І., Жара І. І. Індивідуальне здоров'язбереження майбутніх учителів засобами театрального мистецтва. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості* : Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (15 квітня 2016 року, м. Чернівці) / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка / відп. ред. Г. І. Жара. Чернівці : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2016. 116 с. С. 51–54.

	11. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі виховної роботи куратора академічної групи. <i>Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка</i> [Текст]. Вип. 136 / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. Чернігів : ЧНПУ, 2016. 256 с. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). С. 79–84. 12. Жара А. И. Сохранение профессионального здоровья будущих учителей в процессе индивидуального психовалеологического консультирования. <i>Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции</i>, УО "Полесский государственный университет", г. Пинск, 25-26 апреля 2013 г.; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. Пинск : ПолесГУ, 2013. 273 с. С. 171–173. 13. Жара А. И. Практика формирования и сохранения здоровья будущего учителя. <i>Здоровье. Личность. Общество</i> : сборник научных трудов / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. 364 с. С. 46–62. 14. Жара А. И. Речевая саморегуляция как средство самопрограммирования будущего специалиста по физическому воспитанию и спорту. <i>Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики</i> : сб. науч. статей Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова, Могилёв, 28 марта 2013 г. Могилёв : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. 388 с. С. 328–330. 15. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. К. : Академия, 2009. 240 с. 16. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // <i>Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи</i> : [монографія]. К. ; Глухів : РВВГДПУ, 2005. С. 10–18. 17. Кладікова І. І., Жиденко А. О. Вплив дисциплін природничо-наукового циклу на формування здоров'язбережувальної професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури та основ здоров'я. <i>Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка</i> [Текст]. Вип. 136 / ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. Чернігів : ЧНПУ, 2016. 256 с. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). С. 109–111. 18. Ковальчук Л. Формування культури здоров'я як умова запобігання виникненню синдрому емоційного вигорання педагога (аспект дослідження культури професійного мислення). <i>Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічні науки</i>. 2012. Вип. 28. С. 3–15. 19. Козырева О. А. Концепции профессионального развития. <i>Начальная школа</i>. 2008. № 5. С. 1–5. URL : www.school2100.ru/.../17606c5d53543e11fae4b5f75df4565d.pdf 20. Нагорний П. В., Жара Г. І. Вплив професійного вигорання на здоров'я і темпи старіння вчителів. <i>Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості</i> : Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (26 квітня 2018 року, м. Чернігів) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка / відп. ред. Г. І. Жара. – Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2018. 80 с. С. 25–29. 21. Подригало Л. В., Даниленко Г. Н. Донозологические состояния у детей, подростков и молодежи: диагностика, прогноз и гигиеническая коррекция. М-во образования и науки Украины, Нац. акад. мед. наук Украины, Харьков. гос. акад. физ. культуры, Гос. учреждение «Ин-т охраны здоровья детей и подростков». Киев : Генеза, 2014. 200 с. 22. Протасова Н. Г. Три складові професійного успіху вчителя. <i>Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова</i>. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : [зб. наук. праць]. Вип. 3. К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 213 с. С. 28–36. 23. Становських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : методичний посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД,

	2014. 168 с. 24. Терлецкая Л. Г. Психическое здоровье личности: поиск гармонии. <i>Здоровье. Личность. Общество: сборник научных трудов</i> / сост. А. В. Алёшичева. – Харьков : Финарт, 2014. 364 с. С. 319–336. 25. Трейси Б. Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности; пер. с англ. Марины Сухановой. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 144 с. <i>Інформаційні ресурси в Інтернеті</i> Бібліотека (репозитарій) Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/ Нормативна база сайт Міністерства освіти і науки України (http://www.mon.gov.ua). http://ok.ru/video/64355905009081-0 http://ok.ru/video/8899921385 http://pokolenie-x.com/?p=31750 http://psycabi.net/testy/391-oprosnik-professionalnoe-emotsionalnoe-vygoranie-pv-metodika-k-maslach-i-s-dzhekson-adaptatsiya-n-vodopyanova-e-starchenkova-testy-dlya-dagnostiki-sindroma-pv http://www.adme.ru/tvorchestvo-kino/ne-tratte-vremya-na-to-v-chem-vy-ne-silny-1230965/ http://www.healthline.com/human-body-maps https://www.adme.ru/tvorchestvo-hudozhniki/komiks-kotoryj-obyasnyaet-pochemu-my-ne-dolzhy-boyatsya-neudach-1233865/ https://www.youtube.com/watch?v=4kLPyV8IBbs "Understanding Burnout," Prof. Christina Maslach (U.C. Berkeley) https://www.youtube.com/watch?v=hFkI69zJzLI Burnout and post-traumatic stress disorder: Dr. Geri Puleo at TEDxSetonHillUniversity https://www.youtube.com/watch?v=odF81OGv0rk Tips To Prevent Stress Burn Out - презентация https://www.youtube.com/watch?v=pqpQA4eCiFQ Graham Cluer on Teachers Health https://www.youtube.com/watch?v=T5TZvYIK8M0 A Significant Difference: Reflections on a Psychology Career - Зона комфорта – правда и мифология URL : http://darov.net/azbuka-razvitiy/zona-komforta.html - Зона комфорта // Медицинская энциклопедия URL : http://www.medical-enc.ru/8/zona_komforta.shtml - Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10. - Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ухвалено на Міністерській конференції у Єревані 14-15 травня 2015 року). URL : http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf
Форми та методи, що будуть використовуватися під час	Дисципліна «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання» спрямована на самопізнання й опанування практичних навичок, тому у процесі її вивчення передбачається використання особистісно орієнтованого, інтерактивного, компетентнісного та діяльнісного підходів до навчання. Для опанування теоретичного матеріалу використовуватимуться інтерактивні

викладання дисципліни	лекції, обговорення, дискусії, проблемне навчання (особливо у перекладі), використання прикладів з практичного досвіду, сторітеллінг тощо. Вітаються запропоновані студентами альтернативні шляхи вирішення питань, що розглядаються, доповнення і розширення тематики курсу. Для поглибленого оволодіння практичними навичками з дисципліни майже усі теми будуть розкриватися у тренінговій або фасилітаційній діяльності. Бажаними тут є активність у виконанні та обговоренні запропонованих вправ, відстеження власних відчуттів і реакцій організму, зворотний зв'язок, дотримання правил корпоративної та соціально-емоційної етики. Важливою для здійснення рефлексії набутого досвіду і можливості добору технік для побудови індивідуальної оздоровчої програми є групова робота студентів. Тут варто проявити активність у виконанні усіх запланованих вправ, здійснювати аналіз результатів групової роботи і власних здобутків. Для кращого самопізнання студентам пропонується виконати і представити на занятті результати виконання індивідуальних діагностичних завдань (діагностику зони комфорту, рівня професійного вигорання, кольоротерапевтичну та ароматерапевтичну діагностику, визначення емоційного інтелекту, психологічного віку тощо). Вітається ретельний власний аналіз результатів і змістовні висновки. Якщо маєте утруднення – попросіть викладача про допомогу. Важливо!!! Ми дотримуємося етичних норм і цінуємо Вашу конфіденційність, тому усе, що відбувається на заняттях або під час консультацій, залишається між нами і ніколи не виноситься на широкий загал. Формування свідомого ставлення до власного здоров'я потребує ретельного і науково обгрунтованого підходу. З огляду на це бажаною є самостійність висновків, узагальнення з теми, змістова рефлексія набутого досвіду, визначення перспективних напрямів для саморозвитку у професійній діяльності. У разі переходу на дистанційне навчання можлива робота в системі Zoom; самостійна, групова та індивідуальна робота в Google Classroom (за необхідності).
Політика оцінювання	Політика щодо дедлайнів та перескладання. Практичні індивідуальні завдання мають виконуватися у терміни, визначені навчальним планом і робочою програмою – до початку практичної роботи. Це дає матеріал для обговорення і дискусії. При виконанні завдань з порушенням погодженого зі студентами графіку без поважних причин, оцінка не перевищує 75% від максимальної. Політика щодо академічної доброчесності. При виконанні письмових робіт (конспектів, словників) із використанням текстів, ідей, відомостей інших авторів потрібно вказувати посилання на автора і джерела інформації. За відсутності коректних посилань на інформаційні джерела виконані завдання не оцінюються. Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до оцінювання тільки із коректними текстовими запозиченнями (не більше 30%). Дослівне відтворення інформації можливе тільки із дотриманням правил цитування. Списування під час виконання індивідуальних завдань, контрольних тестових робіт та заліку не допускаються. Використання мобільних гаджетів дозволяється тільки з навчальною метою та за завданням викладача. Політика щодо відвідування. Відвідування занять є бажаним для активної роботи групи та обміну досвідом. Втім бали нараховуються не за присутність, а за якість виконаних завдань та активність. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, змагання, індивідуальний графік навчання тощо) складання окремих модульних робіт може відбуватись в онлайн формі за погодженням із викладачем.

Додаток П

П.1. План вступного тренінгу-фасилітації «Здоров'я вчителя» для учителів закладів загальної середньої освіти

Тема: Здоров'я вчителя

Мета: познайомити учасників з метою і змістом програми «Здоров'я вчителя», створити дружню атмосферу в групі, навчити учасників здійснювати тілесну самодіагностику на основі відстеження симптомів і сигналів тіла, а також застосовувати вправи для психофізіологічного розвантаження та оздоровлення.

Обладнання і матеріали: аркуші паперу формату А 1 – 6 шт., кольорові маркери, папірці різного кольору з клейкою основою, хустки для зав'язування очей (залежно від кількості учасників), технічні засоби для відтворення музики, бейджі для учасників і тренера (у разі їх відсутності – папірці з написами імен і булавки для закріплення на одязі).

Вид діяльності	Завдання	Очікувані результати	Орієнтовний час проведення
<i>Вступна частина</i>			
Тренерський вступ	Познайомити учасників з темою і метою заняття	Усвідомлення мети заняття, визначення очікувань	5 хвилин
Визначення очікувань учасників	Представити тренеру та іншим учасникам свої очікування від тренінгу	Постановка завдань тренінгу відповідно до очікувань учасників	10 хвилин
Вправа для зняття м'язового та емоційного напруження	У руховому нетрадиційному режимі активізувати учасників ціннісні орієнтації, пов'язані з особистісною, сімейною, груповою, професійною, громадською сферами життя і діяльності	Зняття м'язового напруження, підведення під сприйняття теоретичного матеріалу	5-10 хвилин
Прийняття правил роботи групи*	Визначити загальні для усіх учасників правила роботи на тренінгу, взаємодії, обговорення	Прийняття правил роботи групи	5 хвилин

Основна частина			
Інформаційний блок	Сформувати в учасників розуміння структури індивідуального здоров'я людини та його зв'язку із системою соціальних відносин	Усвідомлення необхідності відстеження симптомів і сигналів тіла з урахуванням їх локалізації у повсякденній і професійній діяльності	10-15 хвилин
Музична вправа «Ранок» (релакс-терапія)	Зняти м'язове напруження, навчитись швидко і продуктивно відпочивати, «читати» сигнали і симптоми тіла, розпізнавати в тілі осередки напруження	Зняття м'язового напруження, активізація відчуттів тіла, емоційне піднесення	15 хвилин
Вправа «Планети і супутники»	З'ясувати різновиди та особливості взаємодії учасників. Звернути увагу на тип взаємодії учитель – учень у професійній діяльності	Рефлексія та усвідомлення учасниками власного стилю взаємодії у партнерських та професійних відносинах	15 хвилин
Вправа «Вразити ціль»	Виявити здатність учасників до злагодженої взаємодії	Усвідомлення учасниками важливості колективної і міжколективної взаємодії як основи успішної професійної діяльності	10 хвилин
Тренувальні вправи для психофізіологічного розвантаження та оздоровлення	Навчитись регулювати стан організму за допомогою дихальних вправ, вправ для очей, покращення імунітету, зняття болю тощо.	Використання здоров'язбережувальних вправ у повсякденній практичній діяльності	35 хвилин
Груповий проект «Здоровий вчитель – здорова школа»	Виявити чинники, які впливають на здоров'я вчителя у професійній діяльності. Визначити сфери взаємодії, до яких відносяться ці чинники. Знайти можливості для уникнення чинників	Формування у учасників розуміння своєї ролі і можливостей у досягненні компетентності індивідуального здоров'язбереження. Усвідомлення своєї відповідальності за	30 хвилин

Додаток П.1 (продовження)

	ризик здоров'я вчителя у професійній діяльності.	власне здоров'я і здоров'я всіх учасників освітнього процесу	
Представлення та обговорення проектів	Представити результати роботи груп. Обговорити питання, які виникають.	Поглиблене усвідомлення учасниками напрямів своїх дій зі збереження і зміцнення власного здоров'я у межах своєї відповідальності за нього	20 хвилин
Заклучна частина			
Обговорення по колу	Висловити свої враження від заняття, визначити, чи справдились очікування, сформулювати побажання для наступних зустрічей.	Визначення цілей і тематики наступних занять.	5 хвилин
Прощання		Позитивний емоційний вихід з тренінгу	5 хвилин
Разом:			180 хвилин

**Примітка.* Якщо група учасників має постійний склад для циклу тренінгових занять, то прийняття правил роботи груп здійснюється під час першого заняття; на наступних заняттях тренер може нагадувати їх учасникам у разі порушення.

П.2. План тренінгового заняття «Тілесна терапія»

(час проведення для студентів – 80 хв., для учителів – 120-180 хв.)

Вид діяльності	Завдання	Очікувані результати	Орієнтовний час проведення
Вступна частина			
Очікування учасників.	Ознайомити учасників з метою та завданнями тренінгу. Визначити їх очікування	Усвідомлення очікувань учасників	5 хвилин
Розминка «Море хвилюється» (тест на рівновагу)	У грі визначити особливості стійкості (уміння тримати рівновагу) власного тіла як одного з показників здоров'я та біологічного віку	Створення невимушеної емоційної атмосфери, відчуття учасниками свого тіла	10 хвилин

Основна частина			
Інформаційний блок	Познайомити учасників з особливостями впливу емоційної сфери на скорочення м'язових груп, формування оборонної та патологічної симптоматики тіла, взаємозв'язку енергоцентрів людини з системою суспільних відносин	Формування базових понять і навички прислухатись до симптомів і сигналів тіла	15–20 хвилин
Практичний блок	Сформувані у учасників практичні навички роботи з тілом, показати можливості використання цих навичок у професійній діяльності	Використання отриманих навичок у професійній діяльності	60–90 хвилин
Вправа «Вільний рух»	Учасники під музику вільно рухаються, намагаючись максимально розслабити м'язи	Пошук м'язових «утисків» в тілі	10 хвилин +обговорення
Вправа «Рука» (в парах)	Дослідити руку партнера – відчувати загальний вигляд, шкіру, суглоби, гнучкість, функціональність тощо	Розвиток тілесного спостереження	10 хвилин +обговорення
Вправа «Так» і «Ні» (в парах)	Один з партнерів – «терапевт» – здійснює різноманітні впливи на різні частини тіла «пацієнта». «Пацієнт» свою реакцію висловлює словами: «Так» – якщо вплив приємний, і «Ні» – якщо вплив створює дискомфорт	Розвиток вміння противитись неприємному впливу	15 хвилин +обговорення
Вправа «Нитка»	Учасники пишуть на листочках 10 (або більше) установок свого життя – про себе, своє оточення, роботу тощо. За кожну негативну установку учасник отримує 1 обгортання ниткою (кінці нитки зв'язуються). Потім усі учасники повинні разом виконати швидке групове завдання	Усвідомлення своєї залежності від негативних життєвих установок. Уміння позбуватись їх. Допомога.	15 хвилин +обговорення
Вправа «Масаж комірцевої зони» (в колі)	Учасники стають в коло, одночасно по колу масажують комірцеву зону того, хто стоїть попереду. Відслідковують, що виникає у пам'яті.	Зняття стресового навантаження	5–10 хвилин +обговорення

Додаток П.2 (продовження)

Вправа «Поверхнєве дихання»	Під музику (колокольний дзвін) учасники дихають у прискореному темпі; важливо – проявляти емоції	Максимальний вихід емоцій	10 хвилин +обговорення
Вправа «Звуки тіла»	Під ритмічну музику (слов'янська хоровадна) в колі здійснюються аутентичні рухи – тупотіння, оберти, піднімання й опускання рук, присіди тощо. Важливо супроводжувати рухи звуками.	Підвищення енергетичного резерву тіла, створення об'єднаної енергосистеми	10 хвилин +обговорення
Вправа «Релакс»	Максимальне розслаблення м'язів (сидячи або лежачи), візуалізація під повільну музику	Гармонізація тілесних відчуттів	10 хвилин +обговорення
Заклучна частина			
Запитання– відповіді	Визначення невирішених питань	Узагальнення досвіду учасників	10 хвилин
Прощання	Обговорення вражень по колу (з передаванням предмета-символа), побажання учасників	Позитивний вихід з тренінгу	5 хвилин

Додаток розроблено автором

Додаток Р

Діагностика індексу суб'єктивного комфорту за «шкалою станів» (в адаптації А. Б. Леонової)

Інструкція. Прочитайте кожен з представлених нижче пар полярних тверджень і на оцінній шкалі відмітьте, якою мірою ваші відчуття на даний момент часу ближче до того чи іншого полюсу шкали. Відсутності того чи іншого переживання на даній шкалі відповідає оцінка «0». Слабка вираженість переживання оцінюється як «1», середня – «2», сильна – «3». Не замислюйтесь, будь ласка, довго над вибором відповіді – зазвичай перше відчуття, яке приходить вам в голову, видається найбільш точним.

ШКАЛА СТАНІВ

1	Сильний	3 2 1 0 1 2 3	Слабкий
2	Веселий	3 2 1 0 1 2 3	Сумний
3	Сонний	3 2 1 0 1 2 3	Бадьорий
4	Спокійний	3 2 1 0 1 2 3	Схвильований
5	Щасливий	3 2 1 0 1 2 3	Нещасний
6	Лінивий	3 2 1 0 1 2 3	Енергійний
7	Свіжий	3 2 1 0 1 2 3	Втомлений
8	Розслаблений	3 2 1 0 1 2 3	Зібраний
9	Повний сил	3 2 1 0 1 2 3	Виснажений
10	Нудний	3 2 1 0 1 2 3	Зацікавлений

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Дата _____ Час заповнення _____

Розрахунки Індексу суб'єктивного комфорту (ІСК).

Трансформуйте шкалу з бланка «3 2 1 0 1 2 3» у 7-бальну оцінну шкалу – послідовність від 1 до 7 балів, де оцінка «7» надається максимально позитивній оцінці ознаки, оцінка «1» – максимально негативній, оцінка «4» – нейтральному пункту «0». Таким чином, у парах 1, 2, 4, 5, 7, 9 оцінна шкала буде виглядати як послідовність, що спадає: «7 6 5 4 3 2 1» (тобто оцінка «7» буде на лівому полюсі шкали), а у парах 3, 6, 8, 10 – як послідовність, що зростає: «1 2 3 4 5 6 7» (тобто оцінка «7» буде на правому полюсі шкали). Індекс суб'єктивного комфорту розраховується як сума балів, яка була

набрана піддослідним за усіма 10 парами відчуттів.

Інтерпретація результатів здійснюється з урахуванням таких значень показників ІСК:

ІСК > 54 бали – високий рівень суб'єктивного комфорту, гарне самопочуття.

48 < ІСК < 54 балів – достатній рівень суб'єктивного комфорту, нормальне самопочуття.

41 < ІСК < 48 балів – знижений рівень суб'єктивного комфорту, знижене самопочуття.

ІСК < 41 бала – низький рівень суб'єктивного комфорту, погане самопочуття.

Додаток розроблено на основі опрацьованих джерел [90; 326; 363]

Додаток С

С.1. Комплекс вправ на розвиток артикуляції й змінне розслаблення артикуляційних м'язів

Вправа 1. Станьте або сядьте прямо, розслабте плечі, злегка відкрийте рота. Дихайте вільно носом, відстежуючи свої відчуття. Потрібно домогтися повного розслаблення жувальних та мимічних м'язів, м'язів шії.

Вправа 2. Стуліть губи разом і злегка подайте їх вперед, тримаючи їх разом по внутрішній стороні. Зробіть видих з вібрацією губ, як наче кінь, що пирхає. Це дозволить зняти напругу з нижньої частини обличчя (напружені губи не можуть вібрувати). Під час розмови це допомагає відчувати кордони губ і не докладати зайвих зусиль для їх змикання. Під час промовляння звуків Б, П, М потрібно просто стулити і швидко розімкнути губи, для цього треба відчувати їх межі і вони повинні бути розслаблені.

Вправа 3. Закиньте голову назад і відкрийте рот якнайширше. При цьому видайте звук, який нагадує гучне позіхання зі зміною тональності. Якщо при цьому вам захочеться позіхати насправді, позіхайте. Позіхання розслаблює гортань, яка контролює голосові зв'язки. Ця вправа є найкращою для розслаблення жувальних м'язів і зняття напруження з голосових зв'язок.

Вправа 4. Проспівайте звук «М». Ця вправа створює вібрації в голові і розслаблює м'язи гортані, які кріпляться до голосових зв'язок; слідом відбувається розслаблення м'язів обличчя. Ви відчуєте тембр вашого голосу, і, що дуже важливо, це подовжить ваш видих. Критерієм того, що ви робите цю вправу правильно, буде відчуття слабкого лоскотання від вібрації в ділянках носа і губ. Проекція звуку здійснюється з трьох резонаторів (черевна порожнина, грудна порожнина, лобово-носова порожнина) на зуби і губи. Це дозволяє відтворювати звук різної висоти, досягаючи повного змикання голосових зв'язок, при цьому не перенапружуючи їх.

С.2. Комплекс дихальних вправ для розвитку голосу і запобігання перенапруженню голосових зв'язок

Вправа 1. Під час виконання вправ для розвитку правильного дихання необхідно пам'ятати, що при появі нездужання, запаморочення, неприємних відчуттів треба припинити навантаження і дати собі перепочити деякий час. Головне, що необхідно запам'ятати, це те, що дихання береться у животі, і коли під час дихання захочеться дихати за допомогою плечей, грудей тощо, треба зупинитися і почати дихати животом. Також треба контролювати свої плечі, корпус, голову, шию. Так, основне правило – це дихання животом і намагання контролювати свій корпус, при цьому не затискати його, він повинен знаходитись у прямому розслабленому стані, те ж саме стосується голови та шиї. Ноги ставляться приблизно на ширині плечей, корпус розпрямляється і дихання здійснюється животом. Можна покласти одну руку на груди, другу – на живіт і контролювати, щоб рухалась тільки рука на животі. Таким чином, опора дихання створюється на животі. Те ж саме можна повторити лежачи.

Вправа 2. Вихідне положення стоячи, ноги нарізно. Висуньте язик вперед і дихайте часто, як собака, на вісім рахунків. При цьому намагайтесь відчувати, як скорочуються м'язи живота (він повинен рухатись вверх-вниз). Повторіть три рази по вісім рахунків.

Вправа 3. Вихідне положення стоячи, ноги нарізно. Зробіть вдих носом в живіт і різкий видих з «вивалюванням» язика назовні. Слідкуйте, щоб під час виконання цієї вправи скорочувались тільки м'язи живота, а плечі і груди не рухались, шия не напружувалась. Зробіть три рази по вісім вдихів. Після кожного підходу потрібно відновити дихання, щоб уникнути запаморочення.

Вправа 4. Вихідне положення – основна стійка. Зробіть вдих носом і повільний видих ротом. Повторіть вісім разів. Потім закрийте рот обома руками, зробіть вдих носом і сильний видих ротом, щоб подолати супротив рук. Повторіть три рази по вісім видихів.

Вправа 5. Вихідне положення – стоячи, ноги злегка нарізно. Зробіть глибокий вдих носом в живіт. Проспівайте по черзі звуки «А», «О», «У», «И», «І», «Е» максимально довго, поступово випускаючи повітря з легень. Важливо відчувати, як працює діафрагма, при цьому слідкувати, щоб плечі були опущені, грудна клітка не піднімалась, шия і м'язи обличчя були розслаблені.

С.3. Комплекс релаксаційних дихальних вправ

Вправа 1. Станьте прямо, ноги злегка нарізно. Дихайте вільно носом. Слідкуйте за тим, щоб дихання не затримувалось. Робіть видих удвічі – утричі довшим, ніж вдих. Це знизить рівень напруження і стресу.

Вправа 2. Поставте ноги на ширину плечей, руки і голову вільно опустіть вниз, очі закриті, живіт має бути випнутий вперед у повному розслабленні. Піднімайте п'яти від підлоги не більше, ніж на один сантиметр, потім різко опускайте на підлогу, створюючи таким чином вібрацію в усьому тілі. Частота вібрації повинна бути приблизно 30 ударів за хвилину. Відслідковуйте осередки напруження у вашому тілі і намагайтесь максимально їх розслабити. Якщо вправа виконується правильно, посмуговані м'язи тіла набувають приємного тону, а м'язи гортані та голосові зв'язки розслаблюються.

Вправа 3. Подихайте три рази через одну ніздрю, потім – через другу. Повторіть тричі. Це дозволить вашому організму заспокоїтись і розслабитись.

Додаток розроблено автором на основі опрацювання джерел
[105; 139; 519; 575].

Додаток Т

Анкета для учасників програми «Здоров'я вчителя»

Шановні колеги! Щиро дякуємо Вам за активну участь у нашій програмі. Висловіть, будь ласка, Ваші враження від тих заходів, які були проведені.

1. Скільки тренінгів Ви відвідали? 1_2_3_4_5_6_7_8_9_10

2. Дайте оцінку тренінгам (0-дуже погано, 10-відмінно):

- «Здоров'я вчителя (вступ)» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Досвід предків (оздоровчі системи у національних традиціях слов'ян)»
0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Кольоротерапія» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Ароматерапія» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Емоції і наше здоров'я» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Тілесна терапія» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Релакс-терапія» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Мовна саморегуляція» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Розширюємо зону комфорту» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- «Профілактика професійних захворювань» 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- Індивідуальне консультування _____ 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10

3. Оцініть, будь ласка, умови проведення занять:

- приміщення 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- обладнання 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- Ваш суб'єктивний комфорт 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- склад учасників тренінгу 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- музичний та візуальний супровід 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10
- манера спілкування тренера 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10

4. Які зміни відбулись у Вашому житті і професійній діяльності

після участі у програмі?

Стан здоров'я	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Емоційний стан	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Ставлення до себе	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Ставлення до роботи	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Повсякденна активність	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Активність у спілкуванні	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Міжособистісні відносини	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Кар'єрний ріст	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Відносини з керівництвом	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Задоволення від роботи	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Творчий підхід до роботи	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5
Відчуття своєї цінності як вчителя	-5_-4_-3_-2_-1_0_+1_+2_+3_+4_+5

5. Ваші зауваження і побажання тренеру:

Анкету розроблено автором

Додаток У

Пропозиції з впровадження компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя до проєкту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020) [466]

for@edcamp.org.ua

Розробникам Професійного стандарту підготовки вчителя

пп. Лілії Гриневич, Олені Лінник, Наталії Софій

Ганна Жара,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біологічних основ
фізичного виховання, здоров'я і спорту
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
zhannafarm@gmail.com
(097)5234640; (050)4102095

ПРОПОЗИЦІЇ ЩОДО УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Шановні Ліліє Михайлівно, Олено Олегівно, Наталіє Зіновіївно!

Дозвольте щиро подякувати Вам за безцінну і ґрунтовну роботу, проведену з розробки Професійного стандарту вчителя. Адже місія підготовки вчителя нової генерації є почесним внеском до розвитку і добробуту багатьох поколінь нашої незалежної держави.

Відповідаючи на запитання учасників «Онлайн-толоки EdCamp Ukraine #1» (1 червня 2020 року), Ви згодні з тим, що корисним доповненням до представленого Стандарту стануть вимоги, пов'язані з компетентністю індивідуального здоров'язбереження вчителя, спрямовані на підтримку власного здоров'я вчителя в освітньому процесі.

Опікуючись питаннями індивідуального здоров'язбереження вчителя уже понад 15 років і маючи великий досвід у підготовці вчителів у закладі вищої освіти IV рівня акредитації, численні напрацювання у науковій і методичній діяльності зі збереження здоров'я і профілактики професійного вигорання вчителів-практиків, вважаю корисним внести декілька пропозицій

щодо доповнення Стандарту саме з цих питань.

Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя є складовою його здоров'язбережувальної компетентності, яка передбачає одночасну здатність до збереження здоров'я учнів і свого власного в освітньому процесі. Професія вчителя справляє негативний вплив не тільки на емоційну сферу та психічне здоров'я в цілому, а й на інші складові здоров'я. Наслідками є захворювання органів зору, слуху, опорно-рухового апарату, серцево-судинні захворювання тощо. Тому у Стандарті бажано доповнити вимоги до здоров'язбережувальної компетентності (Трудова функція В, розділ В2) такими здатностями, знаннями й уміннями:

В24. Здатність до здійснення індивідуального здоров'язбереження і профілактики професійно обумовлених захворювань і професійного вигорання. <i>Здатність до збереження власного здоров'я у процесі професійної діяльності</i>	В2431. Чинники ризику здоров'я вчителя. В2432. Ознаки втоми і перевтоми, преморбідних станів (<i>стану передхвороби</i>), професійного вигорання. В2433. Сучасні форми, методи, засоби, рівні профілактики професійно обумовлених захворювань і професійного вигорання.	В24У1. Вчасно відстежувати, виявляти та усувати симптоми втоми і перевтоми, преморбідних станів (<i>стану передхвороби</i>), професійного вигорання. В24У2. Використовувати індивідуально підібрані техніки для профілактики порушень опорно-рухового та голосового апарату, зору, слуху; гіподинамії; серцево-судинних захворювань; симптоматичних больових синдромів тощо.

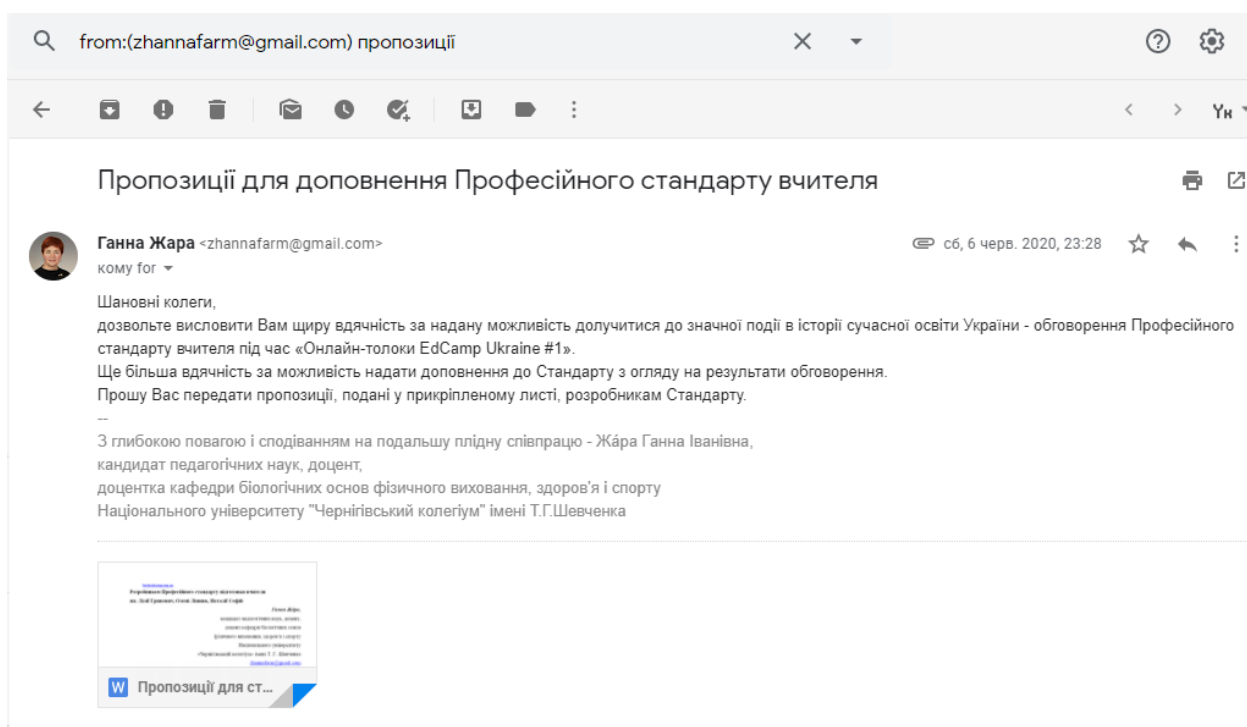
Примітка: зеленим кольором позначено альтернативні формулювання

Маю надію, що ця пропозиція дасть можливість підвищити якість підготовки вчителя, здатного до організації здоров'язбережувального освітнього середовища для усіх учасників освітнього процесу.

З повагою – Ганна Жара.

P.S.

З обґрунтуванням компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя та її місця у структурі освітніх компетентностей, сучасним станом здоров'я вчителів в Україні та практичними шляхами його покращення можна ознайомитись у публікаціях [28 найменувань].



Додаток розроблено автором

Додаток Ф

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Жара Г. І. Структура індивідуального здоров'я людини з позицій причинно-системного підходу. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 26–33.*

2. Жара Г. І. Теоретичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній неперервній освіті. *Human health: realities and prospects. Monographic series. Volume 2. «Health and Environment» / edited by Nadiya Skotna. Drohobych: Posvit, 2017, P. 283–300.*

3. Жара Г. І. Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя : навчальний посібник для студентів педагогічних ЗВО. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 136 с.

4. Жара Г. І. Пропедевтика валеологічних знань студентів факультету фізичного виховання в курсі «Анатомія людини з основами спортивної морфології». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 1 (3). С. 394–400.*

5. Савонова О. В., Жара Г. І., Кудін С. Ф. Теоретико-методичні засади підвищення ефективності формування валеологічного світогляду майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 1 (19). С. 247–255.*

6. Жарая А. И. Формирование личности специалиста по физическому воспитанию средствами самопрограммирования. *Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Одеса,*

2012. № 4. С. 67–69.

7. Жара Г. І. Вибрані аспекти збереження професійного здоров'я майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М. О. Вип. 107. Т. 1. Чернігів: ЧНПУ, 2013. С. 136–139.

8. Жара Г. І. Соціальні аспекти формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасному освітньому вимірі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*). / Гол. ред. Носко М. О. Вип. 129. Т. III. Чернігів : ЧНПУ, 2015. С. 132–135.

9. Жара Г. І. Структура компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у системі неперервної педагогічної освіти *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2015. С. 313–323.

10. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів у процесі виховної роботи куратора академічної групи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт)*. Гол. ред. Носко М. О. Вип. 136. Чернігів : ЧНПУ, 2016. С. 79–84.

11. Жара Г. І. Форми і методи реалізації змісту компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. № 8/СХХХХІХ. Одеса, 2016. (Серія: Педагогіка). С. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-8-11>.

12. Жара Г. І. Білінгвальний курс «Технології індивідуального

здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя» у системі підготовки магістрів педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт).* / Гол. ред. Носко М. О. Вип. 139. Т. І. Чернігів : ЧНПУ, 2016. С. 317–321.

13. Жара Г. І. Оцінка стану здоров'я та рівня професійного вигорання учителів загальноосвітніх шкіл. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки).* / Гол. ред. Носко М. О. Вип. 143. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 246–254.

14. Жара Г. І. Оцінка зони професійного комфорту вчителів як засобу прогнозування динаміки їх індивідуального здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 4 (68). С. 90–99. DOI 10.24139/2312-5993/2017.04/090-099.

15. Жара Г. І. Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів з точки зору формування у них компетентності індивідуального здоров'язбереження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт).* / Гол. ред. Носко М. О. Вип. 147. Т. II. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 49–52.

16. Жара Г. І. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки: клінічні випадки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал.* / Голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 3 (77). С. 88–99. DOI 10.24139/2312-5993/2018.03/088-099.

17. Жара Г. І. Специфіка процесів старіння, емоційного інтелекту та стану здоров'я вчителів різних спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць.* Випуск 30 (40) / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ :

Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 110–115.

18. Жара Г. І. Педагогічні технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* / Гол. ред. Андрущенко В. П. Випуск 60. Том 1. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 156–161.

19. Жара Г. І. Організаційно-педагогічні умови процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки)*. / Гол. ред. Носко М. О. Вип. 152. У 2-х тт. Том 1. Чернігів : ЧНПУ, 2018. С. 28–33.

20. Жара Г. І. Динаміка стану здоров'я і зони професійного комфорту майбутніх учителів на етапі магістерської підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2. Черкаси : Видавець ФОП Гордієнко Є. І., 2019. С. 185–190. DOI 10.31651/2524-2660-2019-2-185-190.

21. Жара Г. І. Динаміка показників індивідуального здоров'я майбутніх учителів у процесі бакалаврської підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науковопедагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*: зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Випуск 5 К (113)19. С. 122–126.

22. Жара Г. І. Системні детермінанти процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у неперервній педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. Випуск 11. Том 1. Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2019. С. 137–141.

23. Жара Г. І. Динаміка показників індивідуального здоров'я учителів в умовах педагогічного експерименту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-

во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 3 (87). С. 233–249. DOI 10.24139/2312-5993/2019.03/233-249.

24. Жара Г. І. Аксіологія та акмеологія індивідуального здоров'язбереження сучасного вчителя у системі неперервної педагогічної освіти *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наукових праць / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Випуск 30. С. 58–68.*

25. Носко М. О., Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя як складова освітніх стандартів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 7 (163) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. (Серія: Педагогічні науки). С. 23–31. DOI: 10.5281/zenodo.3758982.*

26. Жара Г. І. Розвиток складових індивідуального здоров'я вчителів: соціально-емоційні, етичні і компетентнісні аспекти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 10 (166) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. (Серія: Педагогічні науки). С. 214–220. DOI: 10.5281/zenodo.4513831.*

27. Zhara H. Interrelation of future teachers' health and their professional comfort zone: analysis of the problem. *European Humanities Studies: State and Society*, 2015. 8(4). Slupsk. P. 136–149.

28. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів-практиків шляхом неформальної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (95), Issue: 239, 2020 Nov. P. 60–63. DOI : <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-239VIII95-15>.

29. Zhara H. Competence-oriented formation of teachers' individual health preservation in the system of continuing pedagogical education. *Innovative Solutions In Modern Science*, № 8(44), 2020. New York. TK Meganom LLC.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Жара Г. І. Удосконалення змісту валеологічної підготовки фахівців з фізичного виховання. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку*. Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2009. С. 34–38.

31. Жара Г. І. Формування культури здоров'я студентів при викладанні дисциплін медико-біологічного циклу. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку*. Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. Частина 1. С. 105–109.

32. Міненко А. О., Жара Г. І., Кійко Т. Б., Ващенко Л. І. Питання системного підходу до формування здорового способу життя людини. *Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту: матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції (24 листопада 2011 р., м. Харків)*. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковорди. За редакцією проф. О. М. Худолія. Харків : ОВС, 2011. С. 37–40.

33. Жарая А. И. Технологии организации здоровьесберегающего образовательного пространства в педагогическом университете. *Восток–Россия–Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни* : материалы XVI Традиционного междунар. симпозиума (15–18 февраля 2013 г., Красноярск) ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2013. С. 189–192.

34. Жарая А. И. Речевая саморегуляция как средство самопрограммирования будущего специалиста по физическому воспитанию и спорту. *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики* : сб. научн. статей Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова, Могилёв, 28 марта 2013 г. Могилёв : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 328–330.

35. Жарая А. И. Сохранение профессионального здоровья будущих учителей в процессе индивидуального психовалеологического консультирования. *Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции*, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, 25-26 апреля 2013 г. / редкол.: К. К. Шебеко и др. Пинск : ПолесГУ, 2013. С. 171–173.

36. Жарая А. И. Задачи и принципы работы студенческого научно-практического кружка «Здоровье и успех». *Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани* : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 12-13 декабря 2013 г. / редкол.: Ф. Р. Зотова, Н. Х. Давлетова, М. Н. Савосина, Т. В. Заячук. Казань, 2013. С. 234–236.

37. Жарая А. И. Технология формирования компетенции индивидуального здоровьесбережения у будущих учителей. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку* : матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2014 р. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 58–60.

38. Жара Г. І. Концептуальні підходи до формування індивідуального здоров'язбереження вчителя у сучасній освіті. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXII Каришинські читання)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. м. Полтава, 21-22 травня 2015 р. / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2015. С. 77–78.

39. Жара Г. І., Жара І. І. Індивідуальне здоров'язбереження майбутніх учителів засобами театрального мистецтва. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів. 15 квітня 2016 року, м. Чернігів / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2016. С. 51–54.

40. Жара Г. І. Емоційно-чуттєве сприйняття професії як складова компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. Матеріали Міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підрастаючого покоління» : Зб. наук. праць / Укладачі : Страшко І. В., Челнокова М. С. Київ, 2016. Вип. 1. С. 23–26.

41. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів в умовах реалізації концепції сталого розвитку в освіті. *Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (м. Вінниця, 16–17 вересня 2016 р.). В 3-х тт. / за заг. ред. М. Б. Євтуха та В. М. Федорця. Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. Т. 3. С. 159–160.

42. Жара Г. І. Педагогічні технології формування та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження практикуючих вчителів. *Педагогіка здоров'я* : збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.). В 2-х тт. / ред. колегія : С. М. Шкарлет та ін. Чернігів, 2017. Т. 1. С. 248–251.

43. Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя: критеріальний аналіз. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce: zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-praktickej konferencie* (10-11 marca 2017, Sládkovičovo, Slovenská Republika). S. 113–115.

44. Жара Г. І. Методологія індивідуального валеогенезу майбутнього вчителя. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку*: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 5–7 квітня 2017 р.). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 49–51.

45. Жара Г. І. Інноваційні здоров'язбережувальні технології у підготовці студентів педагогічного університету. *«Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine»*: International scientific and practical conference proceedings, May 5–6, 2017.

Sandomierz. P. 104–107.

46. Жара Г. І. Тілесна терапія як засіб розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. *«Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIV Каришинські читання): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 18-19 травня 2017 р.)* / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2017. С. 133–136.

47. Жара Г. І. Компетентність індивідуального здоров'язбереження вчителя в структурі освітніх компетентностей. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Черкаси, 29–30 березня 2018 р.)*. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 38–39.

48. Нагорний П. В., Жара Г. І. Вплив професійного вигорання на здоров'я і темпи старіння вчителів. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (26 квітня 2018 року, м. Чернігів)*. / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2018. С. 25–29.

49. Жара Г. І. Особистісно-соціальна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження майбутнього вчителя. *«Освіта і здоров'я підрастаючого покоління»: матеріали другого Міжнародного симпозіуму. Зб. наук. праць в 2-х частинах* / За ред. Страшка С. В. Вип. 2. Ч. 2. Київ : Алатон, 2018. С. 43–45.

50. Жара Г. І. Світоглядна складова компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя. *«Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXV Каришинські читання): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 29-30 травня 2018 р.)* / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПП «Астроя», 2018. 122–124.

51. Жара Г. І. Формування компетентності індивідуального

здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури на етапі магістерської підготовки. *Адаптаційні можливості дітей та молоді: матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції* (Одеса, 13–14 вересня 2018 року) / голов. ред. А. І. Босенко. Ч. 2. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. С. 71–76.

52. Жара Г. І. Міждисциплінарні аспекти індивідуального здоров'язбереження майбутніх учителів фізичної культури в інноваційному освітньому середовищі. *Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту: матеріали XI Міжнародної наукової конференції пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна* (18–19 жовтня 2018 року, м. Чернігів). / відп. ред. С. В. Гаркуша. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2018. С. 57–58.

53. Жара Г. І. Принципи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя у процесі неперервної освіти. *Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я»* (м. Суми, 2 квітня 2019 року) / відповід. ред. І. О. Калініченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 2. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 53–56.

54. Купрієнко В. С., Жара Г. І. Музикотерапія як засіб індивідуального здоров'язбереження людини. *Інноваційні трансформації освітнього простору: зміст, напрями і технології реалізації: Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів* (16 травня 2019 року, м. Чернігів) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. С. 14–18.

55. Жара Г. І. Показники індивідуального здоров'я учителів в умовах педагогічного експерименту. *Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали науково-практичних конференцій ресурсного центру «Школа педагогіки здоров'я» кафедри медико-біологічних основ фізичної культури Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного*

педагогічного університету імені А. С. Макаренка / відповід. ред. І. О. Калиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 2(3). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 31–34.

56. Жара Г. І. Наукові основи індивідуального здоров'язбереження вчителя у контексті сталого розвитку суспільства. *Science for sustainable development*: матеріали Міжнародного конгресу / За заг. ред. проф. О. В. Кендюхова. Київ : Асоціація сприяння глобалізації освіти та науки «СПЕЙСТАЙМ», 2019. С. 132–137.

57. Зоренко В. В., Жара Г. І. Взаємозв'язок духовного та фізичного здоров'я у формуванні гармонійно розвиненої особистості. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*. Збірник статей за матеріалами VII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Слов'янськ Краматорськ, Україна, 18-19 березня 2020 р.); гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ, 2020. С. 117–121. 50 електрон. опт. дисків (CD-R).

58. Жара Г. І. Методичні рекомендації для учителів-практиків з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності і профілактики професійного вигорання. *Актуальні проблеми громадського здоров'я*: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» / відповід. Ред. І. О. Калиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 1 (4). Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 93–96.

59. Жара Г. Методичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти з формування компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів) ; відп. ред. Н. О. Терентьєва. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.В., 2020. С. 31–34.

60. Жара Г. І. Індивідуальне здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителів у колективі: методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти. *Матеріали Міжнародної*

науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каршинські читання) (м. Полтава, 28-29 травня 2020 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2020. С. 208–210.

61. Жара Г. І. СЕЕН-практики у підготовці майбутніх учителів. *Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних професій. Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»*: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (19 червня 2020 року). За науковою редакцією Браніцької Т. Р. Вінниця : ФОП Рогальська І.О., Випуск № 2 (28), 2020. С. 289–291.

***Наукові праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації***

62. Жара Г. І. Порадник для куратора, або Як навчити студента бути здоровим та успішним : методичний посібник для кураторів академічних груп педагогічних ЗВО. Чернігів : Десна Поліграф, 2019. 100 с.

63. Жиденко А. О., Кузьомко Л. М., Жара Г. І., Савонова О. В., Кудін С. Ф. Організація здоров'язбережувального освітнього середовища у вищих навчальних закладах : методичні рекомендації для викладачів ВНЗ. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. 44 с.

64. Жара Г. І. Інноваційні технології в освіті : програма навчальної дисципліни. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 16 с.

65. Жиденко А. О., Жара Г. І. Методологія збереження та зміцнення здоров'я : програма навчальної дисципліни. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 16 с.

66. Жарая А. И. Практика формирования и сохранения здоровья будущего учителя. *Здоровье. Личность. Общество : сборник научных трудов* / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. С. 46–62.

67. Tsyhura H., Zhara H., Kurtova H. Education for sustainable development for future teachers of physical culture and specialists of physical education and sports. *Sustainable development under the conditions of European integration: collective monograph* / [editorial board Darko Bele, Lidija Weis, Nevenka Maher]. Ljubljana: VŠPV, Visoka šola za poslovne vede = Ljubljana School of Business, 2019. Part II. PP. 22–34.

68. Жара Г. І. Методичні рекомендації для директорів закладів загальної середньої освіти з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання у колективі. *Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження: теорія і практика в освітніх процесах* : монографія. Київ : Майстерні магістеріуму, 2020. Том 1. С. 52–54.

69. Поляков В. А., Колесник М. О., Жиденко А. О., Жара Г. І., Лісогор Т. М. Концепція універсальної освіти України: базові положення та методологічні орієнтири (проект). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* (Серія: педагогічні науки). Гол. ред. Носко М. О. Вип. 152. У 2-х томах. Том 2. Чернігів : ЧНПУ, 2018. С. 203–214.

70. Жара Г. І. Пропедевтика знань студентів з біомеханіки в курсі анатомії людини з основами спортивної морфології. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Випуск 81 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О.: Збірник. Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2010. № 81. С. 56–59. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт).

71. Жара Г. І. Напрямки збереження здоров'я студентів факультету фізичного виховання під час їх адаптації до умов навчання у ВНЗ. *Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини*. Вип. 15 : у 4-х т. Львів : ЛДУФК, 2011. Т. 4. С. 30–36.

72. Міненко А. О., Жара Г. І., Кійко Т. Б., Ващенко Л. І. Питання

системного підходу до формування здорового способу життя людини. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2011. № 11. С. 9–14.

73. Жара Г. І. Жиденко А. О. Положення про здійснення профорієнтаційної роботи на факультеті фізичного виховання (проект). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). Гол. ред. Носко М. О. Випуск 86. Т. 2. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. № 86. С. 340–343.

74. Жара Г. І., Білоус В. В. Проектування спеціальної підготовки до надання невідкладної допомоги в екстремальних видах спорту. *Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 2014. № 8/СХХV. Серпень. С. 72–77.

75. Жиденко А. О., Жара Г. І., Усманова Г. О. Компетентнісні аспекти природничо-наукової підготовки бакалаврів спеціальності «Здоров'я людини». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 37, Том IV (72) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2016. С. 38–54.

76. Мехед О. Б., Рябченко С. В., Жара Г. І. Аналіз факторів, що впливають на формування здорового способу життя молоді. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 3 (159) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2019. (Серія: Педагогічні науки). С. 262–266. DOI: 10.5281/zenodo.3477733

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу» (м. Суми, 25 – 26 березня 2010 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

2. XVI Всеукраїнська науково-практична конференція «Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан і перспективи розвитку», (м. Кіровоград, 20-22 травня 2010 року); форма участі – заочна.

3. IV Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» (м. Суми, 22-23 березня 2012 року); форма участі – заочна.

4. Міжнародна науково-практична конференція «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (м. Одеса, 13-15 вересня 2012 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

5. Международная научно-практическая конференция «Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики» (м. Могильов, Республіка Білорусь, 28 березня 2013 р.); форма участі – заочна.

6. V Международная научно-практическая конференция «Здоровье для всех» (м. Пінськ, Республіка Білорусь, 25-26 квітня 2013 р.); форма участі – заочна.

7. Міжнародна науково-практична конференція «Природне середовище і здоров'я людини. Фізкультурно-оздоровчі технології формування особистості фахівця» (м. Чернігів, 15-17 травня 2013 р.); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

8. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 28-30 листопада 2013 р.); форма участі – очна.

9. XII Міжнародна науково-практична конференція «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (м. Харків, 10-11 квітня

2014 р.); форма участі – заочна.

10. X Міжнародна науково-практична конференція «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (м. Одеса, 11-12 вересня 2014 р.); форма участі – заочна.

11. VII Міжнародна наукова конференція пам'яті А. М. Лапутіна «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту» (м. Чернігів, 16-17 жовтня 2014 р.); форма участі – заочна.

12. Міжнародна науково-практична конференція «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXII Каришинські читання) (м. Полтава, 21-22 травня 2015 р.); форма участі – заочна.

13. VII Міжнародна наукова конференція пам'яті А. М. Лапутіна «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту» (м. Чернігів, 15-16 жовтня 2015 р.); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

14. X Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 19-21 листопада 2015 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

15. III Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених і студентів «Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості» (м. Чернігів, 15 квітня 2016 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

16. Міжнародний симпозіум «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» (м.м. Київ-Чернігів, 26-28 квітня 2016 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

17. XI міжнародна науково-практична конференція «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (м. Одеса, 15-16 вересня 2016 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

18. Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна «Дискурс

здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія» (м. Вінниця, 16-17 вересня 2016 року); форма участі – заочна.

19. IX міжнародна наукова конференція пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту», (м. Чернігів, 13-14 жовтня 2016 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

20. XI Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 24-26 листопада 2016 року); форма участі – заочна.

21. Medzinárodná vedecko-praktická konferencia «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Sládkovičovo, Slovak Republic, 10-11 marca 2017 r.) / Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогіки та соціальної роботи» (м. Сладковічево, Словацька Республіка, 10-11 березня 2017 р.); форма участі – заочна.

22. XV Міжнародна науково-практична конференція «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (м. Харків, 5-7 квітня 2017 р.); форма участі – заочна.

23. VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка здоров'я» (м. Чернігів, 7-8 квітня 2017 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні, модерація майстер-класу.

24. VII Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» (м. Суми, 27-28 квітня 2017 року); форма участі – заочна.

25. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні технології формування особистості фахівця з фізичного виховання, спорту та здоров'я людини» (м. Чернігів, 4-5 травня 2017 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

26. Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna «Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy» (Sandomierz,

Polska, 5-6 маја 2017) / Міжнародна науково-практична конференція «Інновації та сучасні технології в системі освіти: внесок Польщі та України» (м. Сандомир, Польща, 5-6 травня 2017 р.); форма участі – заочна.

27. Міжнародна науково-практична конференція «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIV Каришинські читання) (Полтава, 18-19 травня 2017 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

28. X Міжнародна наукова конференція пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту», (м. Чернігів, 19-20 жовтня 2017 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

29. Регіональна (не)конференція для шкільних педагогів міні EdCamp Chernihiv «Від крейди до ІТ: креативне вчительство Нової української школи» (м. Чернігів, 08 грудня 2017 року); форма участі – очна.

30. VIII Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» (м. Суми, 3-4 квітня 2018 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

31. Міжнародна науково-практична конференція «Підготовка фахівців у сфері освіти та менеджменту: європейський вимір» (м. Черкаси, 29-30 березня 2018 року); форма участі – заочна.

32. II Міжнародний симпозіум «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» (м. Київ, 24-26 квітня 2018 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

33. IV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні технології формування особистості фахівця з фізичного виховання, спорту та здоров'я людини» (м. Чернігів, 26 квітня 2018 року); форма участі – заочна.

34. VIII Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка здоров'я» (м. Харків, 18-19 травня 2018 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

35. Міжнародна науково-практична конференція «Методика навчання

природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIV Каришинські читання) (м. Полтава, 29-30 травня 2018 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

36. XII міжнародна науково-практична конференція «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (м. Одеса, 13-14 вересня 2018 року);); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

37. XI міжнародна наукова конференція пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту» (м. Чернігів, 18-19 жовтня 2018 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

38. VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини: досвід, проблеми, перспективи» (у циклі Анохінських читань), (м. Київ, 27 листопада 2018 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні, модерація майстер-класу.

39. IX Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» (м. Суми, 2 квітня 2019 року); форма участі – заочна.

40. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі» (м. Черкаси, 9–10 квітня 2019 року); форма участі – заочна.

41. VI Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених і студентів «Інноваційні трансформації освітнього простору: зміст, напрями і технології реалізації» (м. Чернігів, 16 травня 2019 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

42. X Міжнародна науково-практична конференція «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (м. Дрогобич, 16-17 травня 2019 року); форма участі – заочна.

43. Фестиваль європейських освітніх практик EduFest (м. Чернігів, 18 травня 2019 року); форма участі – модерація майстер-класу.

44. Всеукраїнська науково-педагогічна конференція «Сучасні

тенденції підвищення якості освіти» (м. Київ, 15–16 серпня 2019 року); форма участі – очна, спікер 2-х сесій.

45. II Міжнародна науково-практична конференція «Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства» (м. Чернігів, 11 жовтня 2019 року); форма участі – виступ на секційному засіданні.

46. XII міжнародна наукова конференція пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту» (м. Чернігів, 17-18 жовтня 2019 року); форма участі – виступ на секційному засіданні.

47. International Congress «Science For Sustainable Development» 10–11 November 2019, Kyiv / Міжнародний конгрес «Наука для сталого розвитку» (м. Київ, 10–11 листопада 2019 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

48. IV Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Актуальні питання охорони праці та здоров'язбереження у галузі освіти» (м. Суми, 26 листопада 2019 року); форма участі – очна, виступ на пленарному засіданні.

49. VII Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості» (Слов'янськ-Краматорськ, Україна, 18-19 березня 2020 року); форма участі – заочна.

50. X Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» (м. Суми, 7-8 квітня 2020 року); форма участі – заочна.

51. VI Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти» (м. Чернігів, 23-24 квітня 2020 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

52. Міжнародна науково-практична конференція «Методика навчання

природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришинські читання) (м. Полтава, 28–29 травня 2020 року); форма участі – заочна.

53. Онлайн-толока EdCamp Ukraine #1 «Підсумки навчального року і завдання на літо» (м. Харків, 1 червня 2020 року); форма участі – очна, онлайн.

54. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних професій» (м. Вінниця, 19 червня 2020 року); форма участі – очна, виступ на секційному засіданні.

55. Онлайн-толока EdCamp Ukraine #2 – «Перезавантаження: зміст і форма» (м. Харків, 01 липня 2020); форма участі – очна, онлайн.

56. Онлайн-толока EdCamp Ukraine #3 – «Нові сили й ідеї – для нового навчального року» (м. Харків, 4 серпня 2020 року); форма участі – очна, онлайн.

57. Регіональна (не)конференція для шкільних педагогів Афілійований міні-EdCamp Kharkiv School 5 (м. Харків, 25 вересня 2020 року); форма участі – очна, онлайн-виступ на секційному засіданні, проведення майстер-класу.

58. Scientific and Professional Conference «Pedagogy and Psychology in the age of Globalization» (Budapest, November, 8th, 2020) / Науково-професійна конференція «Педагогіка і психологія у часи глобалізації» (Будапешт, 8 листопада 2020 року); форма участі – заочна.

59. XIII міжнародна наукова конференція пам'яті Анатолія Миколайовича Лапутіна «Актуальні проблеми сучасної біомеханіки фізичного виховання та спорту», 26 листопада 2020 року; форма участі – виступ на секційному засіданні.

ДАНІ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
Телефон 234-11-08

11.02.2021 № 109
На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Жарої Ганни Іванівни на тему: «Теоретичні та методичні основи
формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в
системі неперервної педагогічної освіти», поданого на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і
методика професійної освіти

У Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова на факультеті педагогіки та психології, що здійснює підготовку фахівців зі спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 014 «Середня освіта (здоров'я людини)», 053 «Психологія» впродовж 2018-2020 років впроваджено результати дисертаційного дослідження доцента кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту, кандидата педагогічних наук, доцента, Жарої Ганни Іванівни щодо теоретичних і методичних засад формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти.

Навчальні та методичні матеріали зі спецкурсів «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя», розроблених Жарою Г.І. були використані для удосконалення змісту навчальних дисциплін «Здоров'я та хвороба», «Здоров'язбережувальні освітні технології», «Тренінги з актуальних проблем фізичного та психічного здоров'я» та для організації здоров'язбережувальної роботи кураторів академічних груп.

Розроблена Жарою Г.І. педагогічна технологія формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів характеризується комплексним підходом, узгодженістю з європейськими та міжнародними вимогами до підготовки педагогічних працівників. Її впровадження в процес підготовки вчителів різних спеціальностей дозволить підвищити рівень компетентності фахівців у галузі освіти стосовно сучасних підходів до збереження і зміцнення індивідуального здоров'я у процесі професійної

педагогічної діяльності, запобігти негативним впливам професійного середовища на здоров'я вчителів, тим самим забезпечуючи додаткові можливості для досягнення професійного успіху.

Результати впровадження матеріалів дисертації Жарої Ганни Іванівни на тему: «Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти», представленої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, обговорені і схвалені на засіданні кафедри медико-біологічних і валеологічних основ охорони життя та здоров'я Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 10 лютого 2021 року).

Вважаємо, що результати дослідження Жарої Г.І. доцільно впроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів за різними педагогічними спеціальностями.



Проректор з наукових робіт

Г.М. Торбін

Декан
Факультету педагогіки і психології

Т.О. Олефіренко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.ШЕВЧЕНКА

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

18.12.2020 № 41

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Жарої Ганни Іванівни

**«Теоретичні та методичні основи формування
 компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя
 в системі неперервної педагогічної освіти»**

в освітній процес

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Результати дисертаційної роботи Жарої Г. І. на тему: «Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти», представленої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти впроваджено в освітній процес Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка упродовж 2010–2020 років на кафедрі біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту під час підготовки фахівців освітніх ступенів «бакалавр» і «магістр» усіх педагогічних спеціальностей.

Експериментальна перевірка результатів наукових досліджень Г. І. Жарої, зокрема, викладання дисциплін «Анатомія людини», «Методологія збереження і зміцнення здоров'я», «Інноваційні технології в освіті», «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя», створення здоров'язбережувального освітнього середовища, запровадження системи виховної роботи куратора академічних груп, організації занять студентського науково-практичного

гуртка «Здоров'я та успіх», упровадження комплексу завдань для практичної підготовки, творчих навчальних завдань, навчального посібника «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя», методичного посібника «Порадник для куратора, або Як навчити студента бути здоровим та успішним» демонструє підвищення рівня сформованості компетентності індивідуального здоров'язбереження у майбутніх учителів.

У результаті проведеного дослідження було підтверджено ефективність розробленої Г. І. Жарою педагогічної технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів на етапі їх професійної підготовки за показниками інтегрованих знань, комплексних умінь і позитивної динаміки у стані здоров'я студентів.

Аналіз експериментальної роботи дозволяє зробити висновок, що дисертаційне дослідження Г. І. Жарої є актуальним і своєчасним для теорії і методики професійної освіти, його результати доцільно впроваджувати у практику підготовки учителів усіх педагогічних спеціальностей.

Перший проректор,
проректор з науково-педагогічної роботи



Володимир Дятлов

Сергій ГАРКУША
3-14-94



Чернігівська обласна рада
Управління освіти і науки
Чернігівської обласної державної адміністрації

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО**
вул. Слобідська, 83, м. Чернігів, 14021, тел. (0462) 653-988, факс (0462) 727-028
E-mail: choirpo.cg@gmail.com Код ЄДРПОУ 02139222

13.02.2020 № 20/01-13/169 на № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Жа́рої Ганни Іванівни
на тему: «Теоретичні та методичні основи формування компетентності
індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної
педагогічної освіти», що подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти (015 – професійна освіта), Галузь знань 01 Освіта**

У Чернігівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського упродовж 2018–2019 та 2019–2020 рр. було впроваджено матеріали дисертаційного дослідження доцента кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка кандидата педагогічних наук, доцента Г. І. Жа́рої, спрямовані на формування і розвиток компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів закладів загальної середньої освіти.

У процесі післядипломної підготовки вчителів було проведено навчальні лекційні, практичні та тренінгові заняття, під час яких:

- упроваджено розроблений дисертанткою зміст навчання, орієнтований на формування у вчителів компетентності індивідуального здоров'язбереження, розвиток у них практичних навичок первинної і вторинної профілактики професійного вигорання, створення свідомої мотивації до збереження індивідуального здоров'я;

- створювались спеціально визначені організаційно-педагогічні умови (мотивація та цілеорієнтування фахової підготовки; вільний вибір змісту і контексту навчання; підтримка професійної соціалізації і ресоціалізації; ціннісно-емоційна організація навчання; діагностика і моніторинг стану здоров'я; комфортність навчання; індивідуальне психологопедагогічне консультування; інноваційність освітнього процесу і розширення зони комфорту);

– запропоновано для використання навчальний посібник «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя», методичний посібник «Здоров'я вчителя. Матеріали превентивної програми», які містять практичні вправи і методичні рекомендації для вчителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності та зі створення здоров'язбережувального освітнього середовища на засадах педагогіки партнерства в умовах реформування системи освіти.

Упровадження результатів дослідження сприяло формуванню у вчителів морально-ціннісних і світоглядних установок на збереження, зміцнення, підтримку і розвиток індивідуального здоров'я у процесі професійної педагогічної діяльності; підвищенню активності учителів у здобутті знань та розвитку навичок застосування ефективних засобів його збереження та зміцнення.

Вважаємо, що розроблені Г. І. Жарою навчально-методичні матеріали та рекомендації доцільно використовувати у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів, оскільки вони є актуальними і сприяють розвитку та професійному самовдосконаленню вчителів відповідно до вимог Нової української школи і наявних стандартів підготовки вчителя.

Довідку про впровадження результатів докторської дисертації Жарої Ганни Іванівни з теми: «Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 – професійна освіта), Галузь знань 01 Освіта обговорено і затверджено на засіданні кафедри природничо-математичних дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 6 від 11 лютого 2020).

Ректор



Анатолій ЗАЛІСЬКИЙ

Завідувач кафедри

Дмитро ПОКРИШЕНЬ

Кузьменко Тетяна
095-92-16-604



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ВІННИЦЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
21050 м.Вінниця, вул.Грушевського, 13, тел.67-08-85,
E-mail: bil@mail.vinnica.ua

28.06.18 № 01/21-520
На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження
Жарої Ганни Іванівни на тему: «Теоретичні та методичні основи формування
компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі
неперервної педагогічної освіти»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 –
професійна освіта), Галузь знань 01 Освіта**

У Комунальному вищому навчальному закладі «Вінницька академія неперервної освіти» упродовж 2016–2018 рр. було впроваджено навчально-методичні розробки і пропозиції докторантки Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка Г.І.Жарої, спрямовані на формування і розвиток компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів.

У процесі післядипломної підготовки учителів усіх спеціальностей під час викладання навчальних дисциплін кафедри психолого-педагогічної освіти та соціальних наук «2016-2018р.р.» використовуються розроблені автором навчальний посібник і навчально-методичні матеріали спецкурсу «Технології індивідуального здоров'язбереження і профілактика професійного вигорання вчителя», а також матеріали тренінгової програми «Здоров'я вчителя», які сприяють підвищенню компетентності учителів з питань індивідуального здоров'язбереження та свідомій мотивації до реалізації її у професійній діяльності. Для вирішення завдань дослідження створено відповідні організаційно-педагогічні умови (мотивація та цілеорієнтування фахової підготовки; вільний вибір змісту і контексту навчання; підтримка професійної соціалізації і ресоціалізації; ціннісно-емоційна організація навчання; діагностика і моніторинг стану здоров'я; комфортність навчання; індивідуальне психовалеологічне консультування; інноваційність освітнього процесу і розширення зони комфорту) і застосовуються педагогічні та терапевтичні технології формування компетентності індивідуального здоров'язбереження учителів у процесі професійної підготовки та саморозвитку, які

сприяють формуванню системи знань про чинники ризику здоров'я у професії вчителя; розвитку навичок здоров'язбереження й адаптивної поведінки у професійних ситуаціях; навичок організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти; забезпечують формування морально-ціннісних і світоглядних установок на збереження, зміцнення, підтримку і розвиток індивідуального здоров'я у процесі професійної діяльності вчителя.

Упровадження результатів дослідження сприяло створенню умов для подальшого підвищення пізнавальної і самостійної активності учителів щодо формування знань, умінь та розвитку навичок із застосування різних засобів збереження та зміцнення індивідуального здоров'я в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Вважаємо, що розроблені Г. І. Жарою методичні рекомендації для формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів є актуальними і сприяють розвитку особистості вчителів та їхньому професійному самоудосконаленню у відповідності до вимог Нової української школи, тому їх доцільно використовувати у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Довідку про впровадження результатів докторської дисертації Жарої Ганни Іванівни з теми: «Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 – професійна освіта), Галузь знань 01 Освіта обговорено і затверджено на засіданні кафедри психолого-педагогічної освіти та соціальних наук Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти» (протокол № 4 від 12.06. 2018р.).

Ректор

С.І. Дровозюк

Завідувач кафедри

А.І. Анцибор





УКРАЇНА

ЧЕРНІГІВСЬКА МІСЬКА РАДА

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

Комунальний заклад „Чернігівська вечірня (змінна)

загальноосвітня школа II-III ступенів № 1

Чернігівської міської ради Чернігівської області”

вул. Гагаріна, 24, м. Чернігів, 14010, тел. 64-44-66, e-mail: vech01@os.chernigiv-rada.gov.ua ЄДРПОУ № 36045905

Від 10.04.2018р № 27

на _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Жа́рої Ганни Іванівни

на тему «Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційної роботи Жа́рої Ганни Іванівни були впроваджені у практику роботи комунального закладу «Чернігівська вечірня (змінна) загальноосвітня школа II-III ступенів № 1 Чернігівської міської ради Чернігівської області» протягом 2016–2017 навчального року.

Упровадження результатів дослідження Г. І. Жа́рою здійснювалось у таких формах:

1. Запропоновано програму з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання «Здоров'я вчителя», яка передбачала:

– проведення терапевтичних тренінгів з учителями для формування у них навичок індивідуального здоров'язбереження у професійних ситуаціях і повсякденній діяльності, профілактики професійного вигорання, стабілізації психоемоційного стану, корекції способу життя, профілактики стресів тощо;

– діагностику і моніторинг стану здоров'я, зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання вчителів;

– надання методичних і практичних рекомендацій для учителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності.

2. Проведено науково-методичні семінари для вчителів закладу за темами: «Збереження індивідуального здоров'я вчителя: превентивний аспект», «Емоції і наше здоров'я. Як уникнути синдрому емоційного вигорання».

3. Учителям (за їх запитом) надавались індивідуальні консультації зі збереження і корекції стану здоров'я, профілактики захворювань тощо.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Г.І. Жарої схвальні. Вони сприяли створенню позитивної емоційної атмосфери серед викладацького колективу закладу освіти; формуванню у вчителів навичок уникнення чинників ризику індивідуального здоров'я і симптомів професійного вигорання; свідомого використання запропонованих методичних рекомендацій і практичних вправ учителями в освітньому процесі та повсякденній діяльності; покращенню стану їх здоров'я і зменшенню захворюваності.

Директор
Чернігівської ВЗШ №1



Н. О. Косенко



**УКРАЇНА
ЧЕРНІГІВСЬКА МІСЬКА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ**

**Чернігівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 3
Чернігівської міської ради Чернігівської області**

вул. Гетьмана Полуботка, 14, м. Чернігів, 14000, тел. 67-63-32, 64-78-26, e-mail: znz03@os.chernigiv-rada.gov.ua СДРПОУ № 25955757

09 . 10 . 2019

№ 110

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Жа́рої Ганни Іванівни
на тему «Теоретичні та методичні основи формування компетентності
індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної
педагогічної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних
наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Матеріали дисертаційної роботи Жа́рої Ганни Іванівни були впроваджені у практику роботи Чернігівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 3 Чернігівської міської ради Чернігівської області протягом 2016–2017, 2017–2018 навчальних років.

Упровадження результатів дослідження Г. І. Жа́рою здійснювалось у таких формах:

1. Запропоновано превентивну програму з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання «Здоров'я вчителя», яка передбачала:

– проведення терапевтичних тренінгів з учителями для формування у них навичок індивідуального здоров'язбереження у професійних ситуаціях і повсякденній діяльності, профілактики професійного вигорання, стабілізації психоемоційного стану, корекції способу життя, профілактики стресів тощо;

– діагностику і моніторинг стану здоров'я, зони професійного комфорту, рівня професійного вигорання вчителів;

– надання методичних і практичних рекомендацій для учителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності.

2. Організовано науково-методичні семінари для вчителів закладу за темами: «Збереження індивідуального здоров'я вчителя: превентивний аспект», «Емоції і наше здоров'я. Як уникнути синдрому емоційного вигорання», «Індивідуальне здоров'язбереження вчителя як компетентність».

3. Учителям (за їх запитом) надано індивідуальні консультації зі

збереження індивідуального здоров'я, профілактики захворювань тощо.

4. Проведено науково-методичні семінари для батьків майбутніх першокласників зі збереження здоров'я учасників освітнього процесу та сприяння організації здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти.

5. Взято участь в якості експерта-консультанта у сесіях зі стратегічного планування майбутнього розвитку школи у складі робочої групи науковців. Надано рекомендації зі створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі освіти, збереження здоров'я учасників освітнього процесу, профілактики професійного вигорання педагогічних працівників.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Г. І. Жарої сприяли створенню позитивної емоційної атмосфери у педагогічному колективі школи; формуванню у вчителів навичок збереження індивідуального здоров'я та уникнення чинників ризику професії і симптомів професійного вигорання. Учителі свідомо використовують запропоновані методичні рекомендації і практичні вправи в освітньому процесі та повсякденній діяльності, що сприяє покращенню стану їх здоров'я і зменшенню захворюваності.

Директор
Чернігівської ЗОШ № 3

Заступник директора
з навчально-виховної роботи



О. М. Яковчук

Л. В. Сащенко



УКРАЇНА

ЧЕРНІГІВСЬКА МІСЬКА РАДА

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

Чернігівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 28

Чернігівської міської ради Чернігівської області

пр. Миру, 207А, м. Чернігів, 14029, тел. 72-78-21, 72-78-20, e-mail: znz28@os.chernigiv-rada.gov.ua ЄДРПОУ № 25976073

04.01.2018 №06

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Жа́рої Ганни Іванівни

на тему «Теоретичні та методичні основи формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної педагогічної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційної роботи Жа́рої Ганни Іванівни протягом 2016–2017 навчального року були впроваджені у практику роботи Чернігівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 28 Чернігівської міської ради Чернігівської області.

Науково обґрунтована та розроблена Г. І. Жа́рою програма з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання «Здоров'я вчителя» передбачала проведення тренінгових занять-фасилітацій та терапевтичних занять для гармонізації психофізичного стану вчителів, корекції способу життя, зняття стресових станів, формування навичок здоров'язбережувальної поведінки у професійних ситуаціях; індивідуальне консультування; діагностику і моніторинг стану здоров'я, рівня професійного вигорання і зони професійного комфорту вчителів. Методичні рекомендації для учителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності, запропоновані Г. І. Жа́рою, використовуються у практиці роботи школи.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Г. І. Жа́рої сприяло підвищенню інтересу вчителів школи до виявлення та вчасного

усунення чинників ризику індивідуального здоров'я і симптомів емоційного вигорання у професійній діяльності; відповідальності за створення умов для психоемоційного комфорту та здоров'язбереження у педагогічному колективі школи; більш свідомому ставленню до професійних обов'язків й організації власної педагогічної діяльності з використанням навичок індивідуального здоров'язбереження.

Директор

Психолог школи



Л. А. Серновець

Н. Ю. Петренко



УКРАЇНА
ЧЕРНІГІВСЬКА МІСЬКА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

Чернігівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 30

Чернігівської міської ради Чернігівської області

вул. Всіхсвятська, 14, м. Чернігів, 14030, тел. 0 (4622) 3-80-08, e-mail: chernigiv30@gmail.com Код ЄДРПОУ 25955680

04.01.18 № 02

на _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Жа́рої Ганни Іванівни
на тему «Теоретичні та методичні основи формування компетентності
індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної
педагогічної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних
наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Жа́рої Ганни Іванівни протягом 2016–2017 навчального року були запроваджені у практику роботи Чернігівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 30 Чернігівської ради Чернігівської області. Програма «Здоров'я вчителя» з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигоряння, розроблена Г. І. Жа́рою, передбачала:

- діагностику і моніторинг стану здоров'я, зони професійного комфорту, рівня професійного вигоряння вчителів;
- проведення тренінгових занять-фасилітацій та терапевтичних занять з учителями для гармонізації їх психофізичного стану, корекції способу життя, зняття і профілактики стресів, формування навичок індивідуального здоров'язбереження у професійних ситуаціях, профілактики вигоряння;
- індивідуальне консультування вчителів (за запитом).
- надання методичних і практичних рекомендацій для учителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Г. І. Жа́рої сприяло формуванню учителів закладу навичок розпізнавання та вчасного

усунення чинників ризику індивідуального здоров'я і симптомів професійного вигорання; створенню умов для організації комфортної емоційної атмосфери у педагогічному колективі школи. Запропоновані методичні рекомендації і вправи свідомо використовуються вчителями у практичній діяльності і забезпечують збереження їх здоров'я.

Директор
Чернігівської ЗОШ
I-III ступенів № 30

Психолог школи



О. А. Скорко

А. В. Батицька

**НОВГОРОД-СІВЕРСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА
I-III СТУПЕНІВ №2 НОВГОРОД-СІВЕРСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Грушевського, 1, м. Новгород-Сіверський, Чернігівська область,
16000, тел. 8 (258) 2-11-75
zhorova66@mail.ru

10.01.2018 №2

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Жа́рої Ганни Іванівни
на тему «Теоретичні та методичні основи формування компетентності
індивідуального здоров'язбереження вчителя в системі неперервної
педагогічної освіти» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних
наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Матеріали дисертаційної роботи Жа́рої Ганни Іванівни були впроваджені у практику роботи Новгород-Сіверської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Новгород-Сіверської міської ради Чернігівської області протягом 2016–2017 навчального року.

Г. І. Жа́рою запропоновано програму з формування індивідуального здоров'язбереження вчителів і профілактики професійного вигорання «Здоров'я вчителя», яка передбачала проведення циклу тренінгів, консультацій, надання методичних і практичних рекомендацій для учителів з індивідуального здоров'язбереження у професійній діяльності, корекції їх стану здоров'я і способу життя, профілактики захворювань.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Г. І. Жа́рої позитивні. Запропоновані методичні рекомендації використовуються учителями у їх професійній та повсякденній діяльності; спостерігається зменшення сезонної захворюваності.

Директор



Т. П. Плотнікова