Володимир Приходько, Олександр Томенко, Світлана Чернігівська

ОСВІТНІ ЕФЕКТИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Монографія

Історичні витоки. Методологічне і теоретичне підґрунтя.

Обґрунтування, особливості і зміст освітніх технологій.

Дніпро

2022

УДК

Рекомендовано вченою радою Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту як монографія (протокол № 7 від 23 лютого 2022 р.).

Рекомендовано вченою радою Національного технічного університету «Дніпровська політехніка» (протокол № 11 від 29 березня 2022 р.).

Рецензенти:

М. П. Пітин – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор (Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського);

О. В. Шевяков – доктор психологічних наук, професор (Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ).

Приходько В. В., Томенко О. А., Чернігівська С. А. Освітні ефекти фізичної культури : монографія. Дніпро : Інновація, 2022. 520 с.

ISBN

Зміст монографії презентує результати низки фундаментальних і прикладних досліджень авторів, присвячених формуванню концепції фізкультурної освіти особи, а також важливі підсумки розробки та апробації дієвих педагогічних технологій забезпечення освітніх ефектів фізичної культури.

У монографії узагальнені методологічні і теоретичні напрацювання у царині посилення освітньої складової дисциплін «Фізична культура» у загальноосвітніх навчальних закладах, а також «Фізичне виховання» у закладах вищої освіти. У першій частині «Історичні витоки. Методологічне і теоретичне підґрунтя» показано, що вже на початку 1990-х рр. були створені надійні теоретичні і методологічні передумови для реформи вказаних навчальних дисциплін шляхом підсилення їх освітньої складової за рахунок поступового впровадження неспеціальної (у загальноосвітніх навчальних закладах) і непрофесійної (у закладах вищої освіти) фізкультурної освіти особи.

У другій частині «Обґрунтування, особливості і зміст освітніх технологій» подані результати власних розробок авторів, а також їхньої експериментальної перевірки. Розлогі Додатки містять не лише докладне висвітлення особливостей виконаних досліджень, але й важливі матеріали на допомогу науковцям і практикам фізичної культури. Доведено, що за рахунок вже виконаних досліджень до порядку денного поставлене питання здійснення назрілої реформи цих навчальних дисциплін, метою якої є формування фізкультурно-діяльної особи і будівничого власного здоров'я.

Загалом у монографії в частині формування методологічних і теоретичних основ дослідження широко використані джерела видані у часи СРСР, а також, частково, у Росії та Білорусі до 2010 р.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідні джерела.

Призначена для науковців, аспірантів, здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні, а також викладачів і вчителів фізичної культури закладів освіти різних рівнів.

ISBN

УДК

© В.В. Приходько, А.О. Томенко, С.А. Чернігівська, 2022

	ЗМІСТ	Стор.
	Вступ	7
Частина перша. Історичні витоки. Методологічне і теоретичне підґрунтя		
Розділ 1.	Історія і сучасний стан фізичного виховання студентів (*В. В. Приходько*)	8
1.1.	Культурно-історичні передумови подальшого розвитку фізичного виховання в сучасній українській вищій освіті	8
1.2.	Характеристика систем фізичного виховання, які існували до початку XX століття	13
1.3.	Значення робіт П. Ф. Лесгафта для розвитку теорії фізичного виховання і освіти людини у процесі занять фізичною культурою	15
1.4.	Становлення системи фізичного виховання учнів і студентів в СРСР	19
1.5.	Результати фізичного виховання студентів і спеціалістів народного господарства	23
1.6.	Актуальні підходи до вибору вектору розвитку фізичного виховання у вищій школі	32
1.7.	Перспективи трансформації фізичного виховання студентів у напрямку підсилення освітнього компоненту, який був окреслений наприкінці існування СРСР	40
	Висновки до першого розділу	46
	Посилання	47
Розділ 2.	Проблема і гіпотеза. Методи та організація досліджень і експериментів (*В. В. Приходько*)	59
2.1.	Методологічний апарат дослідження	59
2.2.	Використані базові поняття	65
2.3.	Особливості проведеного педагогічного експерименту з перевірки концепції непрофесійної фізкультурної освіти студентів	72
	Висновки до другого розділу	77
	Посилання	78
Розділ 3.	Навчальна дисципліна «Фізичне виховання»: вимоги до концепції її подальшого розвитку в сучасній Україні (*В. В. Приходько*)	82
3.1.	Проблема концепції реформи вузівської дисципліни «Фізичне виховання»	82
3.2.	Теоретико-методологічні основи концепції реформи вузівської дисципліни «Фізичне виховання»	87
3.3.	Методологічні основи непрофесійної фізкультурної освіти	97
3.4.	Долучення дорослої людини до систематичних фізкультурних занять	106
3.5.	Базові онтологічні картини в концепції реформи «Фізичного виховання»	112
	Висновки до третього розділу	118
	Посилання	120
Розділ 4/	Освіта людини. Фізична культура. Непрофесійна фізкультурна освіта (*В. В. Приходько*)	124
4.1.	Явище освіти людини	124
4.2.	До змісту поняття «Фізична культура»	133
4.3.	Поняття «Непрофесійна фізкультурна освіта»	136
4.4.	Зміст непрофесійної фізкультурної освіти	143
4.5.	Особливості знань у непрофесійній фізкультурній освіті	149
	Висновки до четвертого розділу	151
	Посилання	153
Частина друга. Обґрунтування, особливості і зміст освітніх технологій.		
Розділ 5.	Стан та взаємозв'язки окремих показників фізичної культури особистості учнівської молоді (*О. А. Томенко*)	157

5.1.	Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери учнівської молоді залежно від статі	157
5.2.	Особливості прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери учнівської молоді на різних етапах навчальної діяльності	163
5.3.	Стан соматичного здоров'я школярів та студентів перших і других курсів	167
5.4.	Взаємозв'язок між рівнями рухової активності учнівської молоді на різних етапах навчальної діяльності	171
5.5.	Напрями та характер взаємозв'язків між показниками соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів та студентів I–II курсів	176
	Висновки до п'ятого розділу	190
	Посилання	194
Розділ 6.	Концептуальна модель неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді та її обґрунтування (*О. А. Томенко*)	195
6.1.	Зміст концептуальної моделі неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді	195
6.2.	Система принципів неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді та їх теоретичне обґрунтування	214
6.3.	Практична реалізація аксіологічної складової як світоглядної основи неспеціальної фізкультурної освіти школярів	216
6.4.	Зміст та ефективність способів кількісної оцінки неспеціальної фізкультурної освіченості учнівської молоді	227
	Висновки до шостого розділу	235
	Посилання	239
Розділ 7.	Обґрунтування технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів основної і підготовчої медичної групи (*В. В. Приходько*)	241
7.1.	Поняття «Фізкультурна діяльність»	241
7.2.	Поняття «Будівництво власного здоров'я»	245
7.3.	Поняття «Рекреаційна діяльність»: новий зміст	249
7.4.	Вимоги до якостей викладачів непрофесійної фізкультурної освіти	252
7.5.	Основні положення технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів	255
7.6.	Організаційно-навчальні ігри як основна форма і метод у технології непрофесійної фізкультурної освіти	260
7.6.1.	Гра і рефлексія	260
7.6.2.	Гра і непрофесійна фізкультурна освіта	264
7.6.3.	Людина в екстремальній ігровій ситуації. Хід гри та її учасники	266
	Висновки до сьомого розділу	272
	Посилання	274
Розділ 8.	Експериментальна перевірка концепції і педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти (*В. В. Приходько*)	276
8.1.	Зміст і результати попередніх педагогічних досліджень серед студентів	276
8.2.	Зміст і результати педагогічного експерименту	280
8.2.1.	Характеристика засобів і методів педагогічної діяльності, використаних в експерименті	280
8.2.2.	Особливості занять по забезпеченню фізкультурної грамотності і непрофесійної фізкультурної освіти студентів	281
8.2.3.	Основні підсумки педагогічного експерименту зі студентами I курсу	284
8.2.4.	Основні підсумки педагогічного експерименту зі студентами II курсу	286

8.3.	Результати вивчення поглядів фахівців на напрямки реформи вузівського «Фізичного виховання»	292
	Висновки до восьмого розділу	294
	Посилання	296
Розділ 9.	Обґрунтування інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання» (*С. А. Чернігівська*)	297
9.1.	Характеристика технологій фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям	297
9.2.	Модель інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів з послабленим здоров'ям, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»	302
9.2.1.	Особливості і переваги створюваної інноваційної технології	302
9.2.2.	Модель будівничого власного здоров'я	304
9.2.3.	Об'єкти управління в інноваційній педагогічній технології	305
9.3.	Рейтингова оцінка успішності студентів, як елемент технології, та експертні оцінки якості проєкту непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»	315
	Висновки до дев'ятого розділу	321
	Посилання	323
Розділ 10.	Експериментальна перевірка інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів спеціальної медичної групи, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання» (*С. А. Чернігівська*)	326
10.1.	Організація апробації інноваційної технології фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям	326
10.2.	Особливості стану психічної сфери студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»	327
10.3.	Особливості функціонального і фізичного стану студентів експериментальної і контрольної груп, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»	342
10.4.	Результати впливу інноваційної технології НФО на відповідні знання та уміння, на розгортання фізкультурної діяльності студентів	356
	Висновки до десятого розділу	362
	Посилання	364
	Узагальнення	365
	Посилання	371
	Додатки	373

ОСВІТНІ ЕФЕКТИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Монографія

Частина перша

Історичні витоки. Методологічне і теоретичне підґрунтя.

Дніпро
2022

Вступ

Інноваційний підхід якісного посилення освітньої складової відповідних навчальних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах вищої освіти, який потім був трансформований в дослідження і практику в ряді країн на пострадянському просторі, але не в Україні, започатковано у докторській дисертації одного з авторів цієї монографії [139]. У той час, наприкінці 1980-х - початку 1990-х рр., поява дисертації була викликом для низки відомих науковців, які займались проблемами теорії і методики фізичної культури і відносились до вже існуючих напрацювань як до своєрідної релігії, основи якої недоторканні і зазіхати на них зась. Факт захисту вказаної дисертації засвідчив, що наукова спільнота все ж сприйняла потребу в такому новому напрямку актуальних досліджень як непрофесійна (неспеціальна) фізкультурна освіта, надійні теоретичні передумови якого вже існували у 1980-х рр.

Нажаль, в Україні цей процес не набув потрібного поширення (окрім двох дисертаційних робіт О. А. Томенка, 2012; С. А. Чернігівської, 2012). Це можна тлумачити як намагання відомих науковців і вчених нової генерації розв'язувати проблеми підвищення ролі та ефективності відповідної дисципліни у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів через вдосконалення тілесно-орієнтованого фізичного виховання, а у вищій освіті шляхом професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців. Яка, насправді, є непридатною для переважної більшості цивільних спеціальностей. Між тим, ці довготривалі спроби і навіть окремі цілком вдалі напрацювання методичного характеру не можна вважати суттєвим результатом, який би дозволив вирішити проблему нової якості культури фізичної.

Не вдалось, і це в умовах слабкої економіки сучасної України є неможливим, залучити широкі верства учнівської і студентської молоді до тих форм занять, що виникли в економічно-розвинених країнах, а саме до спортивно-орієнтованого і середовищно-орієнтованого фізичного виховання [143].

У результаті, не по реформовані відповідні навчальні дисципліни як в школах, так і вишах, не у повній мірі вирішують покладені на них завдання сприяння становленню тієї особи, яка повинна мати актуалізовані цінності культури фізичної і бути носієм фізкультурної діяльності. Адже саме ці важливі освітні ефекти, а не утримуваний під час примусових навчальних занять визначений рівень фізичних якостей і оптимальний для людини функціональний стан, і є тією надійною основою, яка дозволяє особі самостійно забезпечувати впродовж тривалого часу потрібний людині рівень фізичного здоров'я.

Автори зосередили зусилля на розкритті підходів щодо освітніх ефектів занять дисциплінами, назва якої у загальноосвітніх навчальних закладах «Фізична культура», а у закладах вищої освіти це «Фізичне виховання». Робота переконливо доводить, що **вже на момент розпаду СРСР існували усі необхідні теоретичні передумови реформи цих дисциплін, і ми це покажемо у першій частині монографії, посилаючись, головно, на праці 1960 - початку 1990 рр.** Вона узагальнює й існуючий технологічний та методичний доробок авторів у цій царині. Щодо термінологічного наповнення цього явища, то в умовах загальноосвітніх навчальних закладів це вже прийнята назва «неспеціальна фізкультурна освіта» (НсФО), а в закладах вищої освіти «непрофесійна фізкультурна освіта» (НпФО).

Автори плекають надію, що вихід у світ цієї наукової праці, по-перше, приверне увагу керівників галузі освіти до потреби енергійного впровадження к школах «неспеціальної фізкультурної освіти», а у вишах «непрофесійної фізкультурної освіти» відповідно учнів і здобувачів вищої освіти (студентів). По-друге, сподіваються на відповідну реакцію спеціалізованих закладів вищої освіти і факультетів фізичного виховання, які внесуть зміни до змісту освітньо-професійних програм фахівців першого, другого та третього рівнів вищої освіти, аби підготувати майбутніх випускників до забезпечення ними освітніх ефектів фізичної культури. По-третє, мають надію, що буде наданий поштовх актуальним науковим дослідженням, присвяченим темі неспеціальної (непрофесійної) фізкультурної освіти.

Героїчному українському народові, його непереможним Збройним Силам, які подолали російську навалу і принесли надію на подальший розквіт нації, на підйом вітчизняної освіти у братській сім'ї цивілізованих країн ПРИСВЯЧУЄМО.

Грамотність не може бути мірилом освіченості.
Аристотель

Тільки за допомогою освіти людина може стати людиною.
Імануїл Кант

Велична роль освіти - це не знання, а дія.
Герберт Спенсер

Освіта - це те, що залишається після того,
як забувається все вивчене в школі.
Альберт Ейнштейн

РОЗДІЛ 1.
ІСТОРІЯ І СУЧАСНИЙ СТАН ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

1.1. Культурно-історичні передумови подальшого розвитку фізичного виховання в сучасній українській вищій освіті

Відомий у 1980-ті рр. історик і фахівець в області теорії фізичної культури М. І. Пономарьов у статті «Про системний підхід у дослідженні проблем фізичної культури» показує, що ті або інші кроки, якщо вони не культурно-історичні, не зможуть сприяти розвитку цієї сфери [137]. Єдність системного та історичного підходів полягає в тому, що принцип історизму, який виступає провідним у науковому дослідженні, визначає також місце системного підходу в методології. Системний підхід як раз тим і важливий, що в ньому досліджується не лише устрій і функціонування систем, але також їхній генезис, що відсутнє, наприклад в кібернетиці, теорії інформації або ж теорії ігор [137, с. 7]. Як видно, розвиток теорії фізичного виховання, яка має випереджати вдосконалення відповідної практики, можливе лише з передових історичних уявлень. Відтак: «Аналіз навчально-виховної роботи, що здійснюється у процесі фізичного виховання, необхідно виконувати у двох площинках: 1) у вертикальній – цілей виховання, його методів, форм, структури, окремих елементів і зв'язки між ними; 2) у горизонтальній – аналіз факторів, що детермінують фізичне виховання. …Очевидно, тут суттєве значення може мати також розгляд фізичної культури і спорту з позиції загальної теорії діяльності» [137, с. 7].

Залучаючи принцип історизму, розглянемо генезис становлення інтелектуальних діяльностей, якими мають оволодіти випускники різних спеціальностей цивільних вишів. У якості базової для такого описання використаємо становлення і характеристику інженерної діяльності. Адже нині очевидно, у інформаційному суспільстві поєднувати фізичне виховання лише з фізичною працею непродуктивно.

До завдання інженерної підготовки входить вивчення штучних (искусственных, *рос*.) об'єктів, конструювання і виготовлення артефактів (артефакт це будь-який об'єкт, створений/модифікований людьми), які відзначаються бажаними для творця властивостями. «Але, - зауважує Г. Саймон, - конструюванням займаються не лише інженери. За своєю суттю, ми конструюємо кожен раз, коли розробляємо способи перетворення цієї ситуації на іншу, більш прийнятну. Тож інтелектуальна діяльність, що допомагає створити штучні матеріальні об'єкти, принципово нічим не відрізняється від тієї, котра допомагає лікарю призначити хворому ліки, економісту розробити план збуту продукції свого підприємства, а політику підготувати програму соціальних змін. Конструювання, як синтез, що розуміється у такому широкому сенсі, становить основу навчання будь-якій професійній діяльності. …Головним завданням як інженерних, так і архітектурних, юридичних, педагогічних, медичних або ж адміністративних навчальних закладів за своєю суттю є навчити конструюванню» [155, с. 70].

І далі: «Світ штучного зосереджений саме в точках зустрічі внутрішнього і зовнішнього. Його призначення в досягненні цілей за рахунок пристосовування першого до другого. Для тих, хто займаються штучним, дійсне завдання полягає в тому, аби зрозуміти, як потрібно це пристосування до зовнішнього середовища за рахунок відповідних засобів здійснювати. Але тут основним питанням і є оволодіння процесом конструювання. Вищі навчальні заклади зможуть задовольняти вимогі відповідних професіоналів виключно у мій мірі, у скій здатні створити науку про конструювання. Частково формалізовану, частково емпіричну і придатну до систематичного викладання» [155, С. 73].

У ході дослідження дотримуємось думки, що фізичне виховання фахівців широкого профілю цивільних спеціальностей необхідно здійснювати з принципово інших методологічних позиції аніж професійно-прикладну підготовку (ППФП) у відповідних вишах, де вона безумовно потрібна. Маються на увазі заклади Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері виконання кримінальних покарань [144].

У випадку тих спеціальностей і спеціалізацій, які ми узагальнено називаємо цивільними, до центру уваги потрібно ставити не характер та специфіку стандартних службових операцій і прийомів, як це має місце у ППФП при підготовці фахівця до (стандартної) службової діяльності. Але виділяти і брати до уваги особливості інтелектуальної діяльності цієї категорії фахівців. Саме у цьому пункті, тобто на етапі формування вихідних уявлень про сутність діяльності сучасного фахівця закладаються основи, які визначають усі наступні ходи дослідників фізичного виховання і авторів наукових розробок.

Проблемам інженерії присвячена ґрунтовна бібліографія, що була утворена вже наприкінці XX століття [7; 47; 48; 71; 153 та ін.]. Як наголошують А. І. Асадов і Н. М. Мамедов, необхідність інженерії як такої визначається тим, що у процесі історичного розвитку суспільство ставить такі проблеми, вирішення яких не можливе за допомогою лише наявних технічних засобів. У свою чергу усвідомлення нової технічної потреби є рівнозначним постановці відповідної інженерної задачі. Але для того, щоб її розв'язати, інженер повинен уміти дещо таке, що не можна охарактеризувати лише словом «знає», йому ще потрібне таке мислення, яке відрізняється і від повсякденного, і від наукового [7, с. 4].

Фрагменти інженерної діяльності виникли вже у період становлення людського суспільства. Створення знарядь праці і полювання, споруд для проживання пов'язане з проявами інженерії. Але як особливий і окремий вид інтелектуальної діяльності людини інженерія виокремилась у період переходу від середньовіччя до індустріального суспільства. До цього створення технічних пристроїв

відбувалось через низку спроб і помилок, накопичення досвіду окремими особами. Інженерна діяльність «зв'язала» науку з природою в інтересах людини і за рахунок створення відповідної техніки. Це в свою чергу покликало необхідність виділення інженерної культури і організації освіти інженерів.

У XIX столітті по мірі розвитку машинного виробництва почали з'являтись інженери-механіки. З появою професії інженера, як людини з особливою так би мовити науково-практичною підготовкою і технічними навичками, отримала втілення ідея поєднання науки і «практичного мистецтва», яку раніше уявляли як ідеал [47, с. 78]. У XX столітті інженерія розділилась на безліч спеціальностей, з'явились навіть науки «проєктувального типу», наприклад, біотехнологія. Але для них усіх було характерне одно – інженер, це не та особа, котра безпосередньо створює штучний (матеріальний) об'єкт, але та, яка перед за все утворює його у своєму мисленні і свідомості, яка проєктує складну систему. Так відбулось розмежування професійних ролей: інженер це той, хто конструює і створює щось (механізм, агрегат, виробничу лінію тощо), а технік або ж інженер-експлуатаційник – це той, хто забезпечує їхню роботу, Таким чином, діяльність техніка по відношенню до діяльності інженера носить виконавчу функцію, яка спрямована на безпосередню реалізацію у виробництві ідей, проєктів і планів [47, с. 6]. Зауважимо, що робота техніка-експлуатаційника як такого за своєю суттю і може бути підтримана через ППФП.

Інженерія - особливий тип інтелектуальної діяльності, а не безпосередня участь у виробництві та експлуатації машин, механізмів та будь яких інших пристроїв. Інженерія з'являється тоді, коли розв'язати задачу за рахунок лише існуючих засобів не вдається. Саме тому, інженер у поданому вище розумінні, це той, хто може продуктивно діяти в ситуації неможливості обійтися шляхом відтворення існуючих норм та еталонів культури, або ж коли відповідні культурі дії не дають бажаного результату.

Особлива і видатна роль інженерії у суспільстві полягає в тому, що вона являє собою перетворюючу діяльність по перебудові існуючих культурних взірців, а також створення нових і вбудовуванні їх в людську культуру. Саме таких фахівців широкого профілю і мають готувати сьогодні заклади вищої освіти. Саме тому до практики вищої школи і введене поняття про фахівця широкого профілю, який не лише має компетентності щодо виконання стандартних процедур і діяльностей, але також має здатність виходити у професійній діяльності за рамки поширених концепцій і технологій.

Отож, фізичне виховання у цивільних вишах, де стоїть завдання підготовки фахівців широкого профілю, лише тоді виправдає своє існування і задовольнить очікування суспільства, коли почне приймати участь не лише у забезпеченні фізичного розвитку здобувачів вищої освіти, але також їхньої освіти, у становленні студентів як особистостей, долучених до різних областей культури людства.

У найбільш загальному вигляді інженерну діяльність можна представити через такі її види.

Винахідництво. На основі набутих компетентностей, включаючи наявність відомостей про передові наукові і технічні досягнення, у винахідництві створюються нові принципи дій, способи реалізації цих принципів для конструювання нових об'єктів інженерного типу. Винаходи можуть засвідчуватись у вигляді патентів, авторських свідоцтв тощо [47, с. 137-138].

Проєктування. На відміну від діяльності винахідництва проєктування пов'язане з розробкою загального розташування схеми устрою (механізму, машини тощо) і форми його деталей, а потім і з виконанням розрахунків. Продукт проєктування викладають у специфічній знаковій формі у вигляді текстів, креслень, графіків, розрахунків, моделей, що наближує його до наукової діяльності [47, с. 159].

Конструювання. Являє собою розробку конструкції інженерного об'єкта, яку потім переводять у відповідний матеріал у ході виготовлення на виробництві. Для цілей масового виробництва з різними варіантами технічних характеристик потрібні додаткові розрахунки і врахування вимог, що виникають при переводі ідеї у «метал»: простота і економічність виготовлення, можливість застосування стандартних елементів тощо. На основі дослідного, одиничного зразка, у якому інженер-винахідник закріпив принциповий зв'язок між природними можливостями та їх технічним втіленням, конструктор

розраховує конкретні конструктивно-технічні характеристики, що відображають специфічні умови його виготовлення на конкретному підприємстві [47, с. 146]. Конструкторська діяльність полягає у створенні, випробуванні і доводці дослідних зразків різних варіантів майбутнього інженерного об'єкта: у виборі найбільш оптимального та у розробці технічної документації – керівництва по виготовленню.

У подальшому рух інженерної ідеї реалізується через діяльність інженера-технолога. Якщо конструктор створює прєктну модель необхідного технічного об'єкта, то технолог виступає у якості розробника способу втілення на виробництві даної моделі у реальний об'єкт (виріб).

Щодо організації власне виготовлення продукції на відповідному виробництві за цими технологіями, а потім і експлуатації інженерного об'єкта, усе це здійснюється інженерами і техніками, разом з власне фахівцями відповідного профілю та кваліфікації, які працюють у так званій технічній дирекції лінійними керівниками (директор підприємства, керівники служб і цехів, майстри ділянок). Продуктом діяльності виробника, як особливого, відмінного від описаних вище видів інженерної діяльності, є готовий інженерний об'єкт та інструкція по його експлуатації. Функція інженера тут полягає в організації виробництва конкретного виду виробів.

Зауважимо, що саме цей останній вид інженерної діяльності зазвичай розглядають послідовники ППФП, і, як це було показанно, невиправдано звужуючи презентацію сутності складної праці сучасного інженера. У той час як фахівець широкого профілю це спеціаліст, який має компетентності, необхідні для здійснення інженерних функцій по винахідництву, конструюванню, розробці, виробництву і експлуатації виробничих об'єктів, який ще керує виробничим колективом [168]. Очевидно, що погодившись з таким розумінням сутності інженерної діяльності, автори суттєво розходяться з частиною науковців, схильних до вирішення усіх проблем фізичного виховання фахівців широкого профілю через спрощені підході розвитку фізичних якостей, що їх передбачає ППФП. Захоплюючи фізичне виховання фахівців інженерних професій у більш широку рамку, ми маємо визначити саме той підхід, який буде цілком адекватним цим фахівцям, на відміну від ППФП. Він має включати не тільки формування, утримання і вдосконалення психофізичних якостей, необхідних фахівцям, але одночасно сприяти процесам освіти фахівців широкого профілю для їх життєдіяльності.

Очевидно, також, що рівень освіти і підготовки фахівців професій інженерного типу суттєво визначав структуру й рівень виробництва в країні як це мало місце в СРСР. Тому ситуацію у народному господарстві можна кардинально змінити як за рахунок впровадження сучасних економічних механізмів, так і якісної перебудови освіти фахівців професій інженерного типу, кількість яких зростає.

Як відмічали В. Ф. Берков та Т. В. Мишаткіна, стан, що склався в царині інженерної діяльності в СРСР, не міг не відобразитись на властивостях інженерного мислення. Це відбивалось в тому, що інженерна творчість, винахідництво і раціоналізаторство не мало чіткої спрямованості і розвивалось стихійно-емпірично, орієнтуючись у найкращому випадку на рівень кращих світових зразків. Відтак, залишались на задньому плані багато складових методології інженерного мислення [12]. Крім того, коли ми співвідносим фактичний склад праці інженера в СРСР з тим, яким він має бути насправді, вимушені констатувати його перехід в суттєво інші форми і зміст: до функцій інженерії тут відносили також матеріально-технічне забезпечення і збут продукції, контроль якості продукції, забезпечення виробництва інструментом і оснащенням, транспортне обслуговування, загальне діловодство [51]. У той же час, прагнення виділяти тільки окремі риси, ознаки інженерної діяльності в інтересах розробки підходів до ППФП цих фахівців, відображують лише зовнішню, ту що видима частину їхньої діяльності, неприпустимо спрощуючи інтелектуальну за своєю суттю працю інженера [135; 146 та ін.].

В умовах стаціонарного, застійного суспільства інженерної діяльності у її повному обсязі не може бути як такої, головним процесом в ньому залишається відтворення вже існуючих технологій. Дійсна інженерія стає необхідною у періоди соціальних зламів і перебудови, які вимагають

кардинальних рішень. Ця обставина робить завдання підвищення якості фахівців широкого профілю у період суттєвого оновлення суспільства, включаючи осучаснення виробничих потужностей в Україні.

Вже у XX столітті вкрай загострилось питання формування нового інженерного мислення. «Не буде перебільшенням сказати, що питання про техніку перетворилось на питання про судьбу людини і судьбу культури. …Натуралізм, яким він був у другій половині минулого століття, визнавав розвиток у природі, але він відбувався у вічному порядку самої природи. Саме тому він особливо дорожив принципом закономірності процесів природи, який значно менше цінує сучасна наука. Нова природна дійсність, перед якою ставить людину сучасна техніка, взагалі не є продуктом еволюції, натомість вона є продуктом винахідливості і творчої активності самої людини. Тобто, процесу не органічного, але організованого. Саме з цим пов'язаний сенс всієї технічної епохи» [9, сс. 147, 150-151].

В умовах, що кардинально змінились, старі ціннісні орієнтації інженерної діяльності входять у протиріччя із загальною гуманістичною спрямованістю соціального прогресу. Якщо спосіб мислення Нового часу був спрямований на підпорядкування природи потребам людини, то спосіб мислення сучасної епохи відображує необхідність вирішення проблеми управління тією глобальною системою планети Земля, в якій взаємодіють техніка, суспільство і природне середовище [7, с. 178].

Натомість дослідження, проведене серед інженерів, свідчить, що усе ще домінуючий у них автократичний стиль керівництва підлеглими – це прояв, відображення технократичного мислення. В його основі знаходяться уявлення про суспільні відносини, як про суто технічну систему, а про людину, як про машину. За такого підходу головним виявляється навчитись своєчасно і правильно натискати на потрібні клавіши [40, с. 51].

Технократичне мислення закріпилось також у сфері освіти і науки. В. П. Зінченко, аналізуючи це явище, доходить висновку, що воно є невід'ємною рисою представників науки взагалі і технічного знання у тому числі. «Технократичне мислення – це коли засоби мають перевагу над метою, окремої цілі над сенсом і загальнолюдськими інтересами, символу над буттям і реаліями сучасного світу, техніки (у тому числі психотехніки) над людиною та її цінностями. Технократичне мислення – це Розум, якому не притаманні Мислення і Мудрість. Для технократичного мислення не існує категорій моралі, совісті, людського переживання і гідності. Суттєвою особливістю технократичного мислення є погляд на людину як таку, яку можна навчити, програмувати як компонент системи. Як на об'єкт різноманітних маніпуляцій, а не як на особистість, якій притаманна не лише самодіяльність, але й свобода по відношенню до можливого простору її діяльності» [69, с. 97-98].

У зв'язку з поданим актуальності набула тема гуманізації влаштованого за схемою «команда - виконання» фізичного виховання, як напрямку гуманізації освіти майбутніх фахівців, у тому числі спеціальностей інженерного типу. Фізичне виховання має широкі можливості впливу на особистість тих, хто займаються, за рахунок оволодіння здібностями до самопізнання і самоуправління.

Яку ж спрямованість повинно мати фізичне виховання сучасного інженера і фахівця широкого профілю взагалі? Зрозуміло, що підходи ППФП, які спрямовані за своєю суттю компенсаторну функцію фізичної культури, виявляються непридатними в освіті і підготовці фахівців широкого профілю. Спрямоване на загально фізичну і прикладну фізичну підготовку, фізичне виховання студентів не здійснює глибокого впливу на якість освіти сучасного спеціаліста. Не може впливати на формування образу життя, аби формувати особу, яка свідомо і самостійно використовує засоби фізичної культури.

При цьому образ життя розглядають у якості широкого комплексу форм діяльності, за допомогою яких люди у різний спосіб створюють і задовольняють свої потреби. Тих відношень, які у цьому процесі виникають, а також пов'язаних з ними цінностей, норм та ідей [107, с. 29]. Я. Мергаутова підкреслює специфічність внеску фізичної культури у процесі формування образу життя, котрий полягає у вдосконаленні «фізичної сторони» гармонійно розвиненої особистості. Відтак, перетворення

фізичної культури на компоненту образу життя залежить не тільки від матеріальних умов, але також від рівня знань про її функції і цінності, від (важливо! – *авт.)* способів передачі і проникнення цих знань у свідомість людей і розвитку їхньої творчої активності у цій царині суспільного життя. Одночасно, автор підкреслює усе більш значущу роль освітніх задач у використанні засобів фізичної культури і спорту у змісті професійної підготовки, що було зрозуміло вже у часи СРСР [107, с. 32-33].

1.2. Характеристика систем фізичного виховання, які існували до початку XX століття

Реформа фізичного виховання у закладах вищої освіти передбачає потребу глибокого розуміння історичних тенденцій його розвитку на різних етапах людського суспільства. Допоки не визначені перспективні лінії розвитку фізичного виховання, яке приймає безпосередню участь в освіті і підготовці до професійної діяльності, науковець не має права ставити перед собою завдання пере проєктування існуючої системи. Лише єдність історичної, теоретичної і практичної роботи дозволяє якісно вдосконалювати процес цілеспрямованого фізичного виховання, важливого фактору функціонування та розвитку усього суспільного організму. Поданий далі генезис фізичного виховання, яке приймає участь у підготовці до трудової діяльності, орієнтований лише на позначення головних орієнтирів і в силу цієї обставини не претендує на вичерпне розкриття цього соціального явища.

Зазначимо, що вже в ранній період розвитку суспільства фізичні вправи використовувались свідомо і цілеспрямовано. Адже здатність людини до абстрактно-теоретичного мислення створювала умови, за яких людина могла впливати не на всю дану річь природи, приміром, на предмет полювання, але на її умовну частину, зафіксовану у зображенні. І не прямим, безпосереднім реальним способом але за рахунок рухів, подібних до реальних дій. У цьому випадку майбутній трудовий процес немовби відходить на задній план, а на передній висувається зміна, покращення власної природи людини. І тоді дія, спрямована «всередину себе, на вдосконалення себе», перетворювалась людиною на вправи. Тобто дещо відірване від трудової першооснови, але таке, що слугує підготовці до праці.

Це стає можливим лише тоді, коли людина свідомо підходить до цілі діяльності, яку вона засвоює, і створює спеціальні, сприятливі умови для найкращого розвитку своїх здібностей. М. І. Пономарьов щодо вказаного зауважує: «Без абстрактного мислення, без активного відображення оточуючого світу, взагалі був неможливий розвиток первісного виробництва. Адже саме таке мислення могло випереджати плин продій і тим самим давало можливість передбачувати результати своїх власних дій. Варто при цьому пригадати, що труд людини як раз тим і примітний, що продукт праці відокремлений від предмета труда, а розумова діяльність випереджає матеріальну. Ця обставина вкрай важлива для вірного розуміння причин появи у житті суспільства фізичних вправ як дій, абстрагованих від безпосереднього трудового акту» [136, с. 83].

Як бачимо, автор пов'язує використання фізичних вправ, які передують трудовим операціям, з мисленням людини, що потім знаходить вираження у формі здійсненого трудового акту. Але якщо людина свідомо відбирає і використовує ті чи інші фізичні вправи, а потім здійснює рефлексію не лише результатів трудової діяльності, але й тих змін, що відбулись в ній самій, то у такий спосіб утворюється механізм інтелектуального і фізичного самовдосконалення людини, як найвищої мети і мірила усього, що відбувається у суспільстві. По мірі розвитку людського суспільства фізичні вправи, які виникли у зв'язку з потребою в історичній наступності суспільного виробництва і праці, набувають усе більшої самоцінності для інтелектуального і соматичного само творення людини.

Глибоко розуміючи цю важливу обставину, М. І. Пономарьов констатує, що поступово відбувалось розділення первісного фізичного виховання на два русла: безпосередню утилітарну спрямованість його та ігрову діяльність. Остання вже у меншій мірі призначається для задоволення біологічних потреб, людина творить в ній відповідно до законів краси [136, с. 94].

Особливий інтерес для нашого дослідження являє собою період занепаду феодалізму в Європі і епоха Відродження, примітні становленням прогресивних для того часу систем освіти (XV – XVII століття). У школах нового типу (колегіях) відкинули принципи виховання середньовіччя, які не сприймали фізичну культуру. В цих нових школах учням один раз на тиждень надавався рекреаційний день, який використовували для прогулянок і супроводжували як раз рухливими іграми.

Зауважимо, що автор першої а Європі, а саме шведської системи фізичного виховання П. Лінг, розділив свою гімнастику на чотири частини (педагогічну, військову, лікувальну та естетичну). Він розглядав гімнастику не лише як навчальний предмет, що має свого викладача, але і як суб'єктно-активну. Тобто, як ряд вправ, які людина сама виконує для власного вдосконалення [61, с. 15].

До числа факторів, які посприяли появі наприкінці XVIII століття буржуазно-національних гімнастичних рухів в країнах Європи, потрібно віднести появу мануфактури, а потім і початкових форм великої машинної промисловості. Аналіз достатньо простого трудового процесу в системі «людина - машина» і розподілення його на окремі операції, виділення однорідних рухів дозволили почати створення штучних рухів для компенсації тілесних недоліків, що покликані одноманітними трудовими операціями. Умови для цього утворились спочатку у Швейцарії, Данії, Німеччині і Швеції [99, с. 169].

У другій половині XIX століття, заснований на умовах вільної конкуренції, капіталізм увійшов у свою монополістичну фазу. Потребу у фізичному вихованні значних мас вправних робітників вже не задовольняли ті системи гімнастики, які існували. Це підштовхнуло процес подальшого вдосконалення теоретичних основ фізичного виховання і такий процес пришвидшується в ряді країн Європи. У книзі «Теоретичний і практичний курс фізичного виховання» її автори Г. Демені, Ж. Філіпп і Г. Расін розкривають спрямованість цього пошуку: «Можна займатись фізичним вихованням заради насолоди, що надають фізичні вправи, взагалі не турбуючись по їх результат. Інший спосіб фізичного виховання …полягає в тому, що у засіб вправ намагаються досягти визначеного, наперед окресленого результату, який має своєю ціллю удосконалення індивіда» [54, с. 4].

Ряд розробників систем фізичного виховання вже у цей період стверджують уявлення про єдино можливі суб'єкт-об'єктні відношення вчителя та учня, які зберігаються в нашій країні до сих пір: «Будь яке фізичне виховання має викликати у індивідуума зусилля волі, а вихователь повинен спрямовувати це зусилля таким чином, щоб воно було корисним для індивідуума. Учень повинен постійно відчувати моральний вплив з боку свого вихователя, саме це зробить для нього більш легким саме зусилля волі і дасть йому відвагу йти вперед» [54, с. 105].

Подібну позицію відстоюють й Г. Демені в «Наукових основах фізичного виховання», коли зауважує, що вчитель не має брати уроків у свого учня [52, с. 19], а також М. Буаже [16].

У той же час, Г. Демені, розглядаючи особу викладача фізичного виховання, відмічав обмеженість вказаного підходу, потребу врахування і використання значущих якостей особи учня. Потрібно: «…поєднувати теоретичні і практичні знання, аби використовувати їх для вдосконалення людини. Огюст Конт передбачував цю нову професію, вказуючи на антропотехніку» [53, с. 25].

На нашу думку, і це не суперечить фактам, найбільш явно втілювала на рубежі XIX-XX століть домінуючі на той час ідеї щодо фізичного виховання система французького методиста Г. Ебера, яку він виклав у своїй праці «Мій зразковий урок повного утилітарного тренування». Вона містила жорстко встановлений порядок використання засобів тренувань, розрахований на 24 тижні. Ця система передбачала викладання з ціллю спрямованого розвитку фізичних якостей, але не надавання учневі якихось знань і формування здібностей по використанню засобів фізичної культури [133].

Серед інших виділялись праці данського методиста І. П. Мюллера, автора перших комплексних індивідуальних систем занять фізичною культурою [114; 115; 116]. Він прагнув надати теоретичне обґрунтування своїй системі, рекомендувати її як комплексний засіб оздоровлення:

«Науковою я називаю лише ту гімнастику, яка користується наукою для досягнення гарних результатів, по можливості, у різних областях. Потрібно …не бути одностороннім і не обмежуватися, наприклад, лише тими вимогами, які передбачає анатомія та естетика. Треба пам'ятати, що вимоги фізіології, гігієни, педагогіки та етики мають, щонайменше, таку ж важливість» [115, с. 99].

Між тим, означивши проблему індивідуального фізичного виховання, І. П. Мюллер її не вирішив. Як і раніше особою, яка планує заняття, залишився викладач (тобто, сам І. П. Мюллер), а за тим, хто займався, залишалось виконувати запропоноване. На завершення цього огляду, відзначимо назву і спрямованість його книг: «Новітня гігієна»: «Чому корисно бігати?», «Про загартування дітей», «Гімнастика шкіри на користь краси», «Мистецтво їсти», «Про весняну млявість» [115].

Важливо, що вже на межі XIX-XX століть погляди теоретиків та методистів починають потроху відходити за межі утилітарної фізичної підготовки. Л. Кун відмічає, передумови для принципово іншої, а саме рекреаційної у час дозвілля діяльності, були пов'язані з образом життя буржуазії, число якої збільшувалось, і яка зрозуміла значення спорту і різноманітних ігор для здоров'я, або ж намагалась наслідувати звички міської аристократії. Вона не бажала пов'язувати себе з участю у змаганнях, а ставки у перегонах на іподромі і роль пасивних вболівальників її вже не задовольняла [99, с. 194].

Перша спроба створення виробничої системи рекреації пов'язана зі зразковою фабрикою Р. Оуена. Справжній же розвиток цього напрямку почався у 1870-ті рр., коли вже чисельні на той час інженери, техніки і конторські службовці почали шукати можливість фізичних занять у після робочий час, причому які б мали характер розваг і знімали напругу [99, с. 200]. Виникнення рекреаційного руху поєдналось за часом з початком виходу шкільної фізичної культури за межі спортивних залів.

Як бачимо, виникнення рекреаційного типу фізичного виховання історично пов'язане з образом життєдіяльності інженерів і фахівців взагалі. Цей спосіб фізичного виховання вже тоді надавав на вибір різноманітні форми занять, з урахуванням цілей, можливостей і переваг тих, хто займаються.

Відтак, цілком закономірним видається поява на початку XX століття концепції фізичної культури американського дослідника О. Декроли. Вона передбачала «оберігання» у процесі фізичного виховання учнів шкіл щодо навичок вживання їжі, правильного дихання і гігієни, захисту від численних зовнішніх загроз, адекватної поведінки у суспільстві. В основу вирішення завдань фізичного виховання були покладені рухи превентивної лікувальної гімнастики і правила охорони здоров'я. Ціллю поєднання двох областей (фізичного виховання і медицини) було прищеплення здорових звичок та гігієнічних правил. Були напрацьовані різноманітні норми для оцінювання постави, наслідків від роботи сидячи та розумової перевтоми. Прибічники цього соціально-гігієнічного напрямку були ініціаторами екзаменів з фізичного виховання. В екзаменаційних листках відображувалась відповідність вимог, що містились у змісті фізичного виховання, можливостям того, хто займається [99, с. 189].

Орім того, за методом американських методистів Глейта – Стренга почали вводитись екзамени зі знання гігієни, за методом Франца – методика гігієнічного виховання тощо.

Тим не менше, в концепціях фізичного виховання країн Європи та Америки до початку Першої світової війни, а також у період між Першою і Другою світовими війнами переважали уявлення про компенсаторну роль фізичного виховання [99, с. 285], що у повній мірі відобразилось і на становленні радянської системи фізичного виховання.

1.3. Значення робіт П. Ф. Лесгафта для розвитку теорії фізичного виховання і освіти людини у процесі занять фізичною культурою

Як показано вище, до початку XX століття вже були сформовані теоретико-методичні основи фізичного виховання, як особливої навчальної дисципліни. У найбільш концентрованому вигляді сутність основних ідей уособлювали системи Г. Демені та Г. Ебера. У їхніх працях процес фізичного

виховання представлений у вигляді серії жорстко від нормованих тренувальних занять, пов'язаних завданням загальної фізичної підготовки в інтересах розвитку тілесності людини. Викладач виступав у якості методиста та керівника, який забезпечував виконання учнем заданої йому програми занять.

Якісно інший підхід до фізичного виховання як повноцінної освітньої дисципліни почав розробляти російський науковець П. Ф. Лесгафт. Відтак, ним вперше було актуалізоване питання про фізичну освіту людини (принагідно зауважимо, цю назву не можна вважати досить вдалою, адже не зрозуміло, йдеться про фізику чи фізичну культуру). Потрібно підкреслити, що на початку XX століття ідеї освіти, як особливого процесу педагогічної діяльності, спрямованого на розкриття індивідуальності учня засобами культури, отримали поширення в країнах Європи і, перед за все, у Росії та Німеччині.

Г. Г. Шахвердов, який займався дослідженням змісту, упорядкуванням і публікацією праць П. Ф. Лесгафта, зауважує, що фізична освіта мала дати дитині не лише важливі вміння свідомо роз'єднувати, порівнювати, вивчати і знову синтезувати відчуття і враження при виконанні фізичних вправ, робити відповідні висновки, але й свідомо відноситись до своїх рухів і дій. Молода людина має навчитись вникати у внутрішні логічні зв'язки наукових висновків з тими відомостями, на підставі яких ці висновки роблять. Правильно поставлена освіта і навчання забезпечують їй не лише набування знань, але й глибоке розуміння знань, їхнє значення для своєї практичної діяльності [184, я. 52-53].

Згідно концепції П. Ф. Лесгафта освіта має стати такою, що засвоєна і використовується особою, областю культури, підготовленою усім попереднім історичним досвідом. Як засвідчив приклад СРСР і сучасної України, без вирішення проблеми освіти у царині фізичної культури свідомого «входження» особи до самостійних і систематичних занять не відбувається, адже виконання фізичних вправ під керівництвом педагога такої освіти і формування діяльної особистості не відбувається. Для її становлення необхідне засвоєння ряду понять, розвиток необхідних здібностей, самовизначення для власних і систематичних занять, а також набування, за участі і під контролем відповідним чином підготовленого викладача, першого досвіду складання і реалізації програми своїх занять тощо.

Л. С. Виготський чітко сформулював важливе для розуміння цих процесів положення: «Без функції знаку немає вищої поведінки і мислення. …Сигнифікативна (пов'язана з активним вживанням знаків) структура являється загальним законом побудови вищих форм поведінки. Центральна роль в динаміці процесів цього типу належить мові. …Функціональне вживання слова або ж іншого знаку, в якості засобу активного спрямування уваги, розкладення і виділення ознак, їх абстрагування і синтезу, є основною необхідною частиною усього процесу в цілому; утворення поняття (або ж вживання словом значення) є результатом складної активної діяльності (оперування словом або знаком), в якому беруть участь усі основні функції у їх своєрідному сполученні» [34, с. 51-52]. Зробимо уточнення, що «знак» це матеріальний об'єкт (також, явище, подія), який виступає у якості представника якогось іншого об'єкта, властивості або відношення, який використовують для отримання, зберігання, переробки і передачі повідомлень (інформації, знань) [175, с. 191].

П. Ф. Лесгафт, який творив раніше за Л. С. Виготського, відмічав наступне: чим менше розумово розвинена людина, чим менше вона навчилась виробляти загальні закони та істини і застосовувати їх, тим більше вона обмежується одним лише зовнішнім виглядом і дрібними деталями, ніколи не будучи здатною вдивлятись глибоко, усвідомлювати істини і передбачати явища. Передбачення є примітною і невід'ємною ознакою розуміння. Без теорії неможлива ніяка наукова діяльність, точно так без теорії неможливе й істино-людське життя, і практика окремої людини має погоджуватись і випливати з її теоретичних понять [103, т. 3, с. 201].

Тут важливо навести перше розрізнення «фізичної освіти», як її розумів П. Ф. Лесгафт, і «фізкультурною освітою людини», як її розуміємо ми. Проведений аналіз робіт П. Ф. Лесгафта свідчить про наступне. Цілком вірно фіксуючи значення феномену освіти під час навертання людини до

простору фізичної культури, він все ж зосередив свою головну увагу на свідомому засвоєнні рухових дій дитини, демонструючи саме таке розуміння освіти для усунення свавілля у рухах, що виконуються.

У той же час, ми розглядаємо «фізкультурну освіту людини» як особливим чином влаштований педагогічний процес штучного запуску фізкультурної діяльності особи; формування людини як свідомого і вольового діяча фізичної культури, який використовує її норми і засоби, а також інші необхідні засоби (гігієнічні, організації харчування тощо) для оптимізації власної життєдіяльності.

Як свідчать численні соціологічні дослідження, чи не головною причиною «невключеності» у систематичні заняття називають нездатність себе організувати для занять та відсутність волі. Такий стан ми оцінюємо як наслідок існуючої практики фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах вищої освіти, що склалась в СРСР та існує на даний час. Ті, що існували, соціальні умови (соціальні гарантії, безоплатна медицина і освіта) створювали тло для патерналізму, примітне соціальною пасивністю радянських людей, що поширювалась також на заняття фізичною культурою. На жаль, теорія та методика фізичної культури виявилась не здатною своєчасно зафіксувати це шкідливе явище споживацтва і неорганізованості радянської людини у системі фізичного виховання, встановити несприятливі наслідки такої залежної (власне від того, хто проводить заняття) поведінки, яка вела до того, що після закінчення організованих занять, людина зазвичай була фізкультурно пасивною. Саме об'єктивна потреба у освітній складовій фізичного виховання, спрямованій на становлення свідомого і діяльного діяча фізичної культури і породила те явище в науці і методиці, яке отримало назву «фізкультурна освіта людини», або ж у закладах вищої освіти – «непрофесійна фізкультурна освіта», а у загальноосвітніх навчальних закладах - «неспеціальна фізкультурна освіта».

За П. Ф. Лесгафтом, воля не може бути вироблена лише споглядальністю, тільки діяльністю її розуму, не забезпечується повторенням знань, зібраних у пам'яті, що відтворюються за асоціацією, не засвоєних через аналіз і не перевірених власним досвідом. Натомість, для її становлення необхідним є саме розвиток розуму, що можливе лише розведенням у часі отриманих вражень, поступовому і послідовному підсиленні розумової діяльності - як аналітичної, так і синтетичної. «Прояв дійсного характеру пов'язаний з помітним ступенем розумового і морального розвитку» [103, т. 1, с. 208-209].

Підкреслимо, і це важливо навіть для розуміння сучасними науковцями і методистами, що П. Ф. Лесгафт чітко розводив, не ототожнював цілком відмінні процеси навчання і освіти, фіксував неможливість тих навчальних дисциплін, які спрямовані на запам'ятовування змісту навчальних дисциплін у вигляді заздалегідь визначених знань, сформувати активну і свідомо діючу особистість. Будь-який описовий предмет, наголошував він, може сприяти лише розвитку пам'яті, що очевидно не є освітою. Якщо ми надаємо учневі самі лише знання, він не буде здатен розуміти ті явища, які він зустріне у своєму житті [103, т. 4, с. 348].

Точно так, теоретичні знання з «Фізичної культури» і «Фізичного виховання», передбачені відповідними програмами, хоча вони й містять відомості про людський організм, феномен тренувань, сутність та застосування засобів фізичної культури тощо, не забезпечують фізкультурну діяльність. Тобто, сама лише передача та засвоєння знань не досягає ефектів фізкультурної освіти людини.

П. Ф. Лесгафт слушно зауважував, що завдання освіти може бути лише в тому, щоб людина навчилась свідомо діяти і перевіряти, наскільки її вихідні, початкові уявлення про спрямованість і характер потрібних дій виявляться результативними. А кінцевою ціллю повинне стати самостійне вироблення і засвоєння загальних положень та істин. Освіта призначена для того, аби усунути свавілля у міркуваннях і діях людини, навчити розуміти і виробляти істину [103, т. 4, сс. 340, 342, 348].

П. Ф. Лесгафт показав безглуздість перевірки засвоєних знань у сподіванні визначити міру готовності людини до діяльності: «Ми …думаємо, якщо молода людина підготовлена до екзамену, витримала його, то цим вже все зроблено, - ми не питаємо, отримала вона освіту чи ні, чи навчилась

вона справлятись з тими перепонами, які їй поставить життя. Книжні уявлення, беззаперечно, не дадуть їй цього, оскільки у неї відсутні свої власні реальні уявлення. …Лише те, що ми, дійсно, засвоїли, зрозуміли, перетворили на піт і кров нашу, увійде в наше життя» [103, т. 4, сс. 348-349].

І, нарешті, якщо навчання відбувається виключно, як «книжне», через слова, то з цього освіта не складається. Насправді, застосовуючи лише одні книги, перевірити свої уявлення на практиці не можна, до діяльності молода особа не підготовляється, вона відірвана від життя. Абстрактне мислення у неї не розвивається, адже не набирає достатнього матеріалу, достатньо нових уявлень, аби шляхом порівняння переводити їх у думку, поняття [103, т. 2, с. 322]. І це положення далі розвивається: «Якщо при розумовій освіті засвоювались не самі лише знання, а розумова робота була роз'єднана у часі так, що розвилось абстрактне мислення, засвоїлись загальні поняття та істини…, керуючись цими істинами можливо розібратись в окремих, конкретних явищах. До цього треба ще, щоб вони були перевірені спостереженням і життєвим досвідом. Інакше ці істини не будуть слугувати основою для самостійних, індивідуальних проявів людини. Істини, лише засвоєні пам'яттю і не перевірені досвідом, …діяльність яких необхідна для їх самостійного напрацювання і перевірки, ще не можуть лягати в основу дій людини і слугувати підставою її *вольових проявів* (виділено, *авт.*), адже для цього необхідно повне їх засвоєння, необхідна підготовка, коли розкривається їх значення і застосування» [103, т. 1, с. 230-231].

П. Ф. Лесгафт застерігав проти зневаги індивідуальним підходом, проти створення програм фізичного виховання на підготовки майбутнього викладача лише на стандартні трудові операції. Цей шлях є непридатним для освіти інтелігента: «Чим більш ширшою є загальна освіта людини, чим більшим є її розуміння життєвих явищ, чим краще вона знайома із загальними прийомами, тим краще вона справиться з кожною конкретною справою, яку дадуть їй у руки. Тим більше, вона буде здатна видозмінювати її, владувати в неї свою душу. Якщо ж ми ознайомимо людину лише з окремими прийомами, вона ніколи не розвернеться так, як тому відповідає її темперамент, здібності та інші якості» [103, т. 4, с. 346].

Важливі оцінки П. Ф. Лесгафт про роль лікарів у процесі фізичного виховання. Нагадаємо, сам П. Ф. Лесгафт був випускником петербурзької медико-хірургічної академії, доктором медицини і доктором хірургії, що відповідає сучасним науковим ступеням кандидата і доктора наук, тож, його кваліфікація щодо таких висновків не викликає сумнівів. Лікар, пише він, абсолютно некомпетентна особа у темі фізичної освіти. Це питання суто педагогічні, а лікар не педагог. Лікар переслідує хворобу як зло, а педагог прагне підтримати добрі прояви дитини [103, т. 2, с. 316].

Важливим є також питання, чому педагогічні ідеї П. Ф. Лесгафта не були по справжньому оцінені і застосовані у педагогічній практиці? Обмежимось посиланням на думку відомого російського вченого В. В. Горіневського. У автобіографічному нарисі «Моє життя і діяльність до Жовтневої соціалістичної революції» він пише, що П. Ф. Лесгафт довів зв'язок між фізичним, розумовим і моральним вихованням. Гімнастика Лесгафта набула розголосу як педагогічна система фізичних вправ, спрямована на вдосконалення фізичних і морально-вольових якостей особистості. «Однак вона туго приживалась у школі; вона носила дуже теоретичний характері, за відгуками практиків, була нудною. Вправи не за показом, а за розповіддю представляли собою надто складну задачу для дітей молодшого і середнього шкільного віку; окрім того, варто відмітити, що, захоплюючись гімнастикою, багато послідовників Лесгафта забували настанови автора про необхідність застосування природніх рухів, рухливих народних ігор та ігнорували уведення нормативів» [45, с. 28-29].

І все ж, хоча метод розповіді при поясненні фізичних вправ заміст їх демонстрації виявися непродуктивним, реалізація феномену освіти у процесі фізичного виховання потребує подальшого теоретичного опрацювання і в наш час. П. Ф. Лесгафт зробив вкрай важливе, а саме обґрунтував роль

мислення у процесі оволодіння фізичною культурою, складовою якого є рефлексія [103, т. 1, с. 170]. Зауважимо, також, що сам термін «рефлексія» в Росії був уживаний з XIX століття [2, с. 4].

На жаль, ідеї освіти особи у процесі її фізичного виховання майже до кінця 1980-х рр. не отримали свого більш-менш глибокого розкриття. Хоча ряд виконаних наукових робіт, як в СРСР, так і за кордоном, підтверджували перспективу продовження досліджень за цією темою. Історична заслуга П. Ф. Лесгафта полягає в тому, що він першим серед науковців звернув увагу на важливу роль освіти у процесі занять фізичним вихованням, що й заохотило авторів монографії до відповідних розвідок.

1.4. Становлення системи фізичного виховання учнів і студентів в СРСР

Перемога так званої Великої жовтневої соціалістичної революції і наступний за нею період створили особливу політичну і економічну ситуацію, яка визначила процес становлення радянської системи фізичного виховання. Не розглянувши особливості формування цієї системи, не можна зрозуміти особливості її устрою, об'єктивно оцінити результати у особливий спосіб влаштованого фізичного виховання дітей та молоді.

Період реорганізації установ, що забезпечували організацію фізичного виховання населення і у першу чергу дітей та молоді, як ми вважаємо, розпочався у 1923 р. У директивних документах, перед за все прийнятих відповідних партійних рішеннях, термін «фізичне виховання» поступово заміщується на інші, наприклад, «використання фізичної культури і спорту», «розвиток фізичної культури і спорту».

Це було пов'язано з прагненням розширити коло базових понять, покладених до основи діяльності фізкультурно-спортивних організацій. Як передбачалось керівництвом країни, фізичне виховання набувало скоріше гігієнічної та оздоровчої спрямованості, аніж власне педагогічної.

У середовищі теоретиків та безпосередніх організаторів у 1920-1930-ті рр. відбувався жвавий процес обговорення сутності нової, радянської системи фізичного виховання. Так, Г. О. Дюперрон у праці «Теорія фізичної культури» описує підходи, що існувати у той час до визначення мети утворюваної системи, яка, як відомо, виступає систему утворюючим фактором.

Мета «радянської системи фізичної культури» полягала, на його думку в тому, аби:

- сприяти нормальному завершенню періоду росту і формування організму, тобто у власне фізичному вихованні, яке відбувається одночасно з вихованням інтелектуальним і трудовим;

- підготувати молодий організм і підвищити його кваліфікацію для різних видів праці;

- надати дорослому працюючому населенню відповідні методи оздоровлення, які, у спосіб доцільно підібраних вправ «спасуть» його від шкідливого впливу «односторонньої професійної праці»;

- підготувати і підтримати на рівні повного здоров'я того «борця, який захищає завоювання революції» [59, с. С. 236].

В. В. Гориневський у ці ж роки пояснював, що є багато чинників, які заважають фізичній культурі міцно увійти у побут радянських людей. Найбільш важливі з них: мала обізнаність населення відносно справжніх цілей і завдань фізичної культури; невміння використовувати засоби фізичної культури (різні види фізичних вправ, а також вплив чистого повітря, променів сонця і води); відсутність у літніх людей, які зазвичай ігнорують фізичні вправи, тих елементарних навичок і звичок до руху, які потрібні будь-кому, хто бажає на власному досвіді, тобто суб'єктивно, переконатись у корисності занять фізичною культурою [44, с. 97-98].

Вкажемо також на ряд помітних праць науковців того часу, в яких підтримувалась і дещо доповнювалась вказана точка зору щодо мети «радянської системи фізичної культури» [58; 60; 72].

Між тим, на відміну він пулу науковців, чия професійна позиція була показана, на визначення вектору розвитку фізичного виховання чи не вирішальний вплив мали представники так званого «пролектульту», а саме культурно-освітніх організацій пролетаріату, які були утворені це у 1917 р.

Зазначимо, що вони мали суттєво інші цінності, що відображено у їхній трактовці. «Мета пролетарської фізичної культури: досягти максимуму життєвості і продуктивності людської машини. Іншими словами досягти здоров'я, працездатності і витривалості (сили спротиву), мускульної сили, спритності і психофізичних якостей – активності, енергії, відваги, холоднокровності, настирливості, рішучості, підприємливості, винахідливості» [59, с. 243].

Така помітно відмінна позиція, якій притаманний погляд на людину як на «людський фактор», придатний для його різноманітного вжитку, у т. ч. в процесі виробництва, привела творців радянської системи фізичного виховання до запозичення ідей і підходів Г. Демені та Г. Ебера. Зверталась увага на те, що ці методисти відверто ратували за пріоритет формування та удосконалення утилітарних навичок, коли фізична культура вживається як засіб, що несе суттєво спрощену користь [59, с. 246].

Долю цих суттєво відмінних підходів визначила дискусія, що відбулась. Ось, приміром, позиція К. А. Мехоношина. На думку цього «пролеткультівця», фізична культура людини є вдосконалення її природи і підвищення життєдіяльності з ціллю збільшення продуктивності праці. У цьому випадку фізична культура – це наука про створення здорових і роботоздатних людей, тобто людей з міцним, спритним і витривалим тілом, сильною волею, швидким мисленням [подається за джерелом 72, с. 6].

Звідси й неминучий вибір достатньо простих організаційно-методичних засобів, серед яких не знаходилось місця підходам П. Ф. Лесгафта, адже ціллю виступає вдосконалення «людської машини». Після незаперечної тези, що людині замало бути просто здоровою і міцною, а впродовж життя їй потрібно застосовувати власну силу і спритність, бачимо відверту підміну поглядів П. Ф. Лесгафта: «Таке вміння або ж фізична вправність набувається досвідом або ж звичкою. Найкращий, найбільш поширений і точний досвід, дається спеціально підібраними фізичними вправами. Таке застосування фізичних вправ з ціллю привчити людський організм, а точніше нервово-м'язовий апарат, до швидкого, легкого і упевненого виконання тих рухів і напруження, які зустрічаються при різних видах праці та в побуті, ми власне й визначаємо як фізичну освіту» [за джерелом 72, с. 6].

В. В. Ігнать'єв писав, що фізична культура виявилась тим об'єктом, який почали ділити поміж собою відомства просвіти, військове, охорони здоров'я і, частково, комісаріат праці. На ній зосередили увагу також і профспілки, які справедливо вважали в ній засіб боротьби з професійними захворюваннями [72, с. 3].

С. Каплун так пояснює суть інтересу виробничників до фізичної культури: «Оскільки ми не можемо ще відносно швидко усунути, у спосіб належної реорганізації виробництва, усіх шкідливих професійних впливів на здоров'я, ми повинні звертати особливу увагу на підвищення опірності і збільшення захисних сил самого організму… Таким чином, фізична культура являє собою потужний засіб у справі оздоровлення робітничого класу і йде рука об руку з охороною праці у відношенні попередження різних професійних захворювань або ж окремих хворобливих проявів» [84].

Окрім названих і розкритих робіт, відзначимо подібні статті, що були опубліковані в журналі «Теорія і практика фізичної культури». Це стаття В. Д. Ненюкова під назвою «Фізична культура і професія», а також Л. В. Геркана «Про коригуванні фізкультурою шкідливостей професійної праці».

Є. О. Піонтрковський у своїй книзі «Ебер і його природний метод фізичного виховання» писав, що на той час питання про раціональну підготовку у фізичногму вихованні було тісно пов'язане з питаннями раціоналізації виробництва і наукової організації праці. «Зв'язок такий цілковито логічний і випливає із самої суті справи» [133, с. 3].

Потому автор докладно обговорює програму тренувань «за Ебером», що не передбачає передачу навіть елементарних методичних і гігієнічних знань [133, сс. 12-14]. Є. О. Піонтрковський пропонує обрані Г. Ебером випробування (тепер вони мають назву «нормативи оцінювання фізичного розвитку») для їх використання в заняттях з фізичного виховання. Це біг на 100, 500 і 1500 метрів,

лазіння по канату без допомоги ніг, стрибки у висоту з місця і розбігу, стрибки у довжину з місця і з розбігу, піднімання ваги в 40 кг., штовхання ядра вагою 7,257 кг. правою і лівою рукою, плавання на 100 м. і пірнання. Значна частина цих нормативів потім будуть входити у комплекс «Готовий до праці і оборони СРСР» (ГПО) і навчальних програм з фізичного виховання закладів освіти різного типу.

Вказаний характер теоретичних напрацювань та проведених дискусій різних «позиціонерів» передував появі предмету (так називали в той час навчальну дисципліну) в загальноосвітніх школах і закладах вищої освіти (вузах). З 1926-1927 навчального року до планів педагогічних, медичних, сільськогосподарських і технічних вузів було уведено предмет «Фізичне виховання» [31, с. 29]. Вже до початку 1926-1927 навчального року Народний Комісаріат просвіти видав «Програми і методичні записки єдиної трудової школи», до яких увійшла і перша програма з фізичного виховання, створена, як зазначалось, за подібністю до французької [59, с. 4]. І хоча в журналі «Теорія і практика фізичної культури» час від часу обговорюється тема «…фізичної освіти для набування знань щодо майбутньої діяльності» [подається за джерелом 24, с. 54] але без її практичного втілення у фізичному вихованні.

На цей же час приходиться визначення підходів до прописування відповідної утилітарної методики фізичного виховання в СРСР, жорстко орієнтованої на розвиток заданих фізичних якостей.

У 1929 р. в Московському державному університеті була створена кафедра фізичного виховання, а з 1931-1932 навчального року такі кафедри з'явились у ряді педагогічних вузів [87, с. 16].

Президія Центрального Виконавчого Комітету СРСР своєю Постановою від 3 квітня 1930 р. увела «Фізичне виховання» як обов'язковий предмет до навчальних планів усіх закладів вищої освіти СРСР [108, с. 326]. Його основною формою став урок, зміст якого відтепер визначається затвердженою державною навчальною програмою.

У 1929 р. Народним Комісаріатом просвіти РРФСР була видана перша програма з «Фізичного виховання» для «рабфаків» - повна назва робітничий факультет (рос. рабочий факультет, скорочено рабфак – *авт.),* це загальноосвітній навчальний заклад для підготовки робітників і селян до вступу у заклади вищої освіти). Ця ж сама програма була рекомендована і самим закладам вищої освіти.

Заняття планувались на перших двох курсах по дві години на тиждень (у педагогічних і медичних) і на перших трьох (по 45 хв. з загальною кількістю 135 год. на одному курсі) в технічних та усіх інших закладах вищої освіти [87, с. 19].

Тільки у 1931 р. Народний Комісаріат просвіти видав власне навчальну програму з «Фізичного виховання» для вузів. За її основу було покладено зміст комплексу ГПО І ступеню. У квітні 1933 р. Президія Всесоюзного комітету з вищої технічної освіти прийняла постанову про включення занять фізичним вихованням по дві години на тиждень понад сітку годин на усіх курсах, але не менше 200 год. для вузів з 4-х річним і 250 годин для вузів з 5-ти річним терміном навчання. У цьому ж 1933 р. для вузів Народного комісаріату важкої промисловості вводиться навчальна програма, яка розрахована на чотирьохрічний період занять «Фізичним вихованням» в обсязі 300 навчальних годин.

Однак, вже в ці роки стає зрозумілим, що важливо не стільки те, яка кількість годин відведена на фізичне виховання майбутніх фахівців, але й те, як вони організовані і яким змістом наповнені. Відтак, здійснюються певні кроки, які закріплюють за фізичним вихованням пріоритет власне фізичної підготовки. Адже за орієнтир обирається комплекс ГПО ІІ ступеню, передбачається проходження циклів занять з гімнастики, легкої атлетики, рукопашного бою, лижного спорту і спортивних ігор, а у якості підсумку занять оцінка рівня фізичної підготовленості на основі складання норм ГПО.

У 1937 р. уводиться єдина навчальна програма з «Фізичного виховання» для усіх закладів вищої освіти. В ній, поряд з обов'язковим практичним розділом, на перших трьох курсах вперше уводяться лекції з теорії фізичної культури, які за суттю своєю збереглися й дотепер.

Воєнізованою спрямованістю відзначалась програма, уведена в дію з 1 вересня 1940 р. В основу її розробки були покладені: Всесоюзний комплекс ГПО, Настанова з фізичної підготовки сухопутних військ Робітничо-селянської Червоної армії (РСЧА), Настанова з підготовки до рукопашного бою РСЧА, Настанова для командного та начальницького складу РСЧА. А саме: щоденна індивідуальна гімнастика і Стройовий устав піхоти РСЧА [87, сс. 22-23].

Подане можна узагальнити наступним чином. Наприкінці 1930-х рр. у вищій школі вже склалася система фізичного виховання, жорстко зорієнтована на фізичну підготовку студентів до праці і оборони, на основі єдиної для всіх вузів країни навчальної програми. Однак, ця та попередні навчальні програми не змогли забезпечити процес залучення особи до величезного за своїм обсягом простору надбань суспільства в області фізичної культури, не сприяли цій грані освіти майбутнього фахівця. А отже фізичне виховання не виконувало, у повній мірі, функцію трансляції і відтворення вже накопичених на той час відповідних норм і зразків, формування діяльної особи (діяча) фізичної культури. А отже «Фізичне виховання» не відбулось як дійсна педагогічна дисципліна у повній мірі.

З початком Другої світової війни (за термінологією, прийнятою в СРСР, Великої Вітчизняної війни) вже у липні 1941 р. уводиться в дію чергова навчальна програма. На військову підготовку в ній відводилось 170 годин, на фізичну підготовку120 годин [139, с. 51]. Упродовж 1941-1942 навчального року частина вузів виділяють один навчальний день на тиждень для виконання цієї програми. Відмітимо, що наприкінці 1970-х рр. форма навчально-тренувальних зборів була також поширеною в системі професійної фізкультурної освіти (майбутніх фахівців фізичної культури і спорту) [158, с. 51].

Роки війни призвели до суттєвої деформації системи фізичного виховання студентів, як вона склалась. Так, у 1946 р. з 790 вузів країни лише 83 мали кафедри фізичного виховання [160]. У зв'язку з цим, видається спільний наказ Міністерства вищої освіти СРСР і Всесоюзного Комітету у справах фізичної культури і спорту при Раді Міністрів СРСР № 1690/1174 від 17 листопада 1947 р. «Про заходи по покращенню фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах» [19].

Як наслідок, у 1947-1948 навчальному році вже були організовані окремі кафедри і відновлено курс фізичного виховання в навчальних планах усіх вузів, на I і II курсах як обов'язкові по 2 години на тиждень, до цього ще й 2 години факультативних занять. На старших курсах були встановлені факультативні заняття по 4 години на тиждень, передбачались також 8 годин лекційних занять з теоретичного курсу фізичного виховання [127, с. 22].

У розвиток цього кроку навчальна програма, яка була уведена з 1951 р., вже містила чіткі освітні завдання: «Виховання звички до систематичних занять фізичними вправами. …Прищеплення методичних знань, знань бути інструктором і суддею» тощо. І хоча вказані завдання не були підкріплені відповідними освітніми засобами, теоретичний розділ було збільшено до 10 годин [145].

Потрібне уточнення: наступні кроки очільників системи освіти в СРСР були спрямовані не на підсилення освітньої складової предмету «Фізичне виховання», у чому дійсно існувала потреба, а це видно навіть зі змісту вказаних освітніх завдань, але їх наступне згортання. Адже подальші навчальні програми 1956 і 1963 рр. чітких освітніх завдань вже не містили.

Як це видно з виконаного аналізу, процес становлення фізичного виховання в радянській вищій школі у післявоєнні роки відзначався зневагою до посилення об'єктивно потрібних освітніх завдань і, як результат, до становлення відповідального, діяльного відношення студентів до власних занять фізичною культурою під час навчання та у подальшій життєдіяльності. Загалом же, мабуть, лише в дисертації К. Д. Черносвитова, одній з небагатьох, які були виконані у цьому напрямку, було зроблено спробу поставити до порядку денного тему самостійних занять. Однак він не зміг подолати стереотипи, що переважали, дійшовши наступного висновку. Він зазначав, що успішне самостійне виконання

студентами фізичних вправ залежить від планомірного і систематичного керівництва ними з боку викладача. Причому як у ході навчальних занять студентів, так у поза навчальний час [182].

Такий стан справ було, фактично, офіційно закріплено і це в той час, коли через численні дослідження була доведена наявна недооцінка студентами значення систематичних занять фізичними вправами у процесі організації власної життєдіяльності. Причинами такого стану відстороненості особи від надбань культури фізичної були названі не наслідки у відповідний спосіб організованого викладання «Фізичного виховання», а низький рівень пропаганди фізичної культури.

Фіксація пріоритету вдосконалення пропаганди фізичної культури у процесі насправді існуючої проблеми навертання студентів до прагнення бути фізичного досконалими, в значній мірі і визначило застій в розвитку теоретичних основ фізичного виховання. Але чи вдосконалення пропаганди фізичної культури уявлялось у якійсь більш дієвий спосіб, аніж у ході відповідних навчальних занять? Ні!

Як наслідок, на довгі роки дослідження за темою фізичного виховання дітей та молоді так і не завершились появою якісно інших, нових підходів і концепцій. У більшості випадків вони торкались лише окремих аспектів фізичного виховання, без намагання віднайти шляхи справжньої зміни вектору утилітарної спрямованості «Фізичного виховання», спрямованого виключно на фізичну підготовку.

Аби зафіксувати глибинні проблеми у стані фізичного виховання, треба було більш детально проаналізувати наявну проблемну ситуацію, як в частині історії і теорії даного питання, так і з позицій практики фізичного виховання, а саме її результатів для особи студента і випускника вузу. Зауважимо лише, що хоча в наукових працях і навчальних програмах тема освіти з «Фізичного виховання» час від часу з'являється, вона так і не отримала свого теоретичного вирішення. «Фізичне виховання» як і раніше подається не через модус залучення студентів до фізкультурної діяльності, а все більше орієнтується на ідеї утилітарної професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців (ППФП).

1.5. Результати фізичного виховання студентів і спеціалістів народного господарства

Нашу увагу, як дослідників теми забезпечення освітніх ефектів фізичної культури, привертає період кінця 1980-х і початку 1990-х рр. Саме у цей час, по-перше, були започатковані дослідження тією частиною науковців в СРСР, які усвідомлювали однобокість того фізичного виховання, яке було жорстко спрямоване на розвиток фізичних якостей людини, залишаючи поза увагою формування її свідомості як діяльної особи, яка бажає і вміє підтримувати оптимум фізичного здоров'я. По-друге, у цей же період відбулось своєрідне «розгалуження» траєкторій подальшого поступу «Фізичного виховання» у закладах вищої освіти в Україні, а також економічно розвинених країнах світу. Якщо в Україні провідні науковці зосереджувались на вдосконалення існуючої практики фізичного виховання, то за кордоном усе більшого поширення набувало підсилення освітньої складової цієї дисципліни.

І. М. Борисов та Р. Р. Шван наприкінці 1980-х рр. провели анкетування викладачів фізичного виховання і студентів вузів Литовської СРСР з ціллю встановити їх розуміння щодо фактичної спрямованості фізичного виховання. Отримані дані дозволили цілком об'єктивно визначити справжню спрямованість таких занять яка, як було встановлено, якісно відрізняється від про декларованих завдань у відповідних нормативних актах щодо вищої школи. Узагальнюючи можна вказати наступне, опитані стверджували, що «Фізичне виховання» використовувалось для того щоб тренувати, приймати контрольні нормативи і готувати студентів до успішних виступів у спортивних змаганнях. Саме таку спрямованість навчального предмету, як домінуючу, відмітили 100% опитаних. Загально фізичну підготовку, як стрижень і провідну спрямованість предмету відзначили ще 92% [15, с. 20].

А. П. Внуков доходить наступного висновку: помилково вважати, нібито для формування потреби у фізичному самовдосконаленні достатньо долучити студентів до обов'язкових занять з «Фізичного виховання». Адже, якщо у ході цих занять не забезпечується розвиток студентів в

особистісному плані, а фізкультурна діяльність не стає невід'ємною частиною їх повсякденного життя, такі заняття не навертають до цієї області культури. Авторитарний примус до виконання фізичних вправ під загрозою не отримання заліку не можна ототожнювати з фізичним вихованням [32, с. 2].

Не випадково, на думку 70% опитаних студентів Московського державного університету спрямованість вузівського «Фізичного виховання», по-перше, має носити рекреаційний характер, а по-друге, повинна бути за своїм змістом влаштована з врахування інтересів студентів [139, с. 54].

Спрямованість фізичного виховання у вузах наприкінці 1980-х і на початку 1990-х рр. визначалась навчальною програмою під назвою «Фізична культура», тож розглянемо її теоретичні і організаційно-методичні складові, фактично, спрямовані на забезпечення ППФП. Зауважимо, що темі ППФП студентів була присвячена значна частина публікацій, що її віддзеркалювала [14; 63; 86 тощо].

При цьому зауважимо, що не було вирішене принципове завдання, яким є визначення наукове поняття ППФП, його замінювали робочі визначення, запропоновані різними авторами, наприклад, такі.

Б. І. Загорський: «ППФП являє собою прикладно-спеціалізований вид фізичного виховання, спрямований на досягнення оптимальної стосовно до вимог професії фізичної підготовленості, а також її підтримання, сприяння професійному становленню і розвитку особистості» [66, с. 45].

В. А. Кабачков і С. С. Солодков: «Під ППФП розуміють спеціалізований педагогічний процес з переважним використанням форм, засобів, методів фізичного виховання, які усі разом забезпечують оптимальний розвиток і вдосконалення функціональних і рухових можливостей людини, необхідних в конкретних видах трудової і військової діяльності. Ця підготовка підвищує ефективність професійного навчання і забезпечує високу роботоздатність під час самостійної виробничої діяльності» [80, с. 19].

Р. Т. Раєвський: «Під ППФП мають на увазі підсистему фізичного виховання, що найкращим чином забезпечує формування і вдосконалення тих властивостей і якостей особистості, які мають суттєве значення для конкретної професійної діяльності» [146, с. 5].

Узагальнюючи подане, зазначимо, що ППФП ставить перед собою завдання забезпечити зв'язок і вплив психофізичних якостей особистості на безпосередні виробничі результати роботи фахівців. А основу такої ППФП, на думку В. І. Ільїнича, складає загально фізична підготовка [74, с. 37].

Вперше ППФП, яка так розуміється і як самостійний розділ навчальної програми і напрямок фізичного виховання студентів, з'явилась у навчальній програмі, затвердженій Міністерством вищої освіти СРСР 30 грудня 1962 р. [78, с. 40]. І хоча одне з завдань ППФП полягає в тому, щоб озброїти майбутнього спеціаліста знаннями, основними методичними положеннями і прийомами, необхідними для якісної пропаганди і організації роботи по впровадженню фізичної культури і спорту у режим праці і відпочинку з урахуванням умов і характеру праці на кожній виробничій ділянці [78, с. 43], навіть на той момент в межах ППФП не проведені відповідні теоретичні дослідження у цих вказаних напрямках.

У процесі теоретичних занять студентів з ППФП, як і в інших темах теоретичного розділу вказаної навчальної програми, передбачали звичні, слабко ефективні форми і методи формування знань (через лекції і практичні заняття) які, і ми це покажемо, не забезпечують освіченість у фізичній культурі і запуск фізкультурної діяльності особи, досягаючи лише рівня фізкультурної грамотності.

І хоча В. І. Ільїнич зауважував, що загальний обсяг ППФП (обсяг знань, акцентований розвиток окремих фізичних якостей, оволодіння вміннями і навичками) багато в чому залежить від змісту навчальних планів, матеріальних можливостей вузів, викладацького складу кафедр і рівня фізичної підготовки першокурсників [76, с. 53], він був вимушений написати, що визначення змісту ППФП для більшості колективів кафедр виявляється непосильним завданням, а отже неможлива й змістовна ППФП. За його власними розрахунками, на виконання лише самих досліджень, не враховуючи час на впровадження їх результатів у практику кожного з вузів, потрібно не менше 5-6 років [73, с. 27].

Фактично визнаючи непродуктивність підходів до розробки систем ППФП, В. І. Іллінич писав: «…Особливості вирішення проблеми ППФП майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації вимагає суттєво більш глибокого теоретичного обґрунтування як проблеми в цілому, так і окремих її складових. Ми припускаємо, що за допомогою аналізу і наукового узагальнення теоретичних, експериментальних і методичних робіт потрібно визначити теоретичні… основи ППФП студентів для усіх вищих навчальних закладів. Вони, такі що базуватимуться на фундаментальних положеннях…, ці основи будуть стрижнем для більш диференційованих прикладних досліджень, спрямованих на вирішення питань ППФП студентів вузів певного профілю» [73, с. 27].

Необхідність перегляду тієї що склалась наприкінці 1980-х на початку 1990-х рр. концепції фізичного виховання студентів, забезпечення при цьому тісного зв'язку з власне процесом освіти майбутніх фахівців народного господарства, обговорювали також інші вчені. Так, ще у 1971 р. Б. С. Граменицький і В. С. Щербаков стверджували: «…Відсутні будь які сумніви, що фізичне виховання як предмет навчальних планів буде виправданим лише в тому випадку, якщо зможе вирішувати специфічні, притаманні саме вищим навчальним закладам завдання» [49, с. 53].

На нашу думку, одним з найбільш перспективних шляхів для досягнення такого стану є підсилення освітніх витоків фізичного виховання, а саме забезпечення фізкультурної освіти студентів. Це дає можливість розглядати її як важливу складову усього освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Вважається, і ми поділяємо цю точку зору, що головним показником наслідків багаторічного процесу фізичного виховання в закладах освіти є ті здобутки і позитивні зміни, які присутні і які можна помітити через їхні прояви в життєдіяльності зрілої особистості [139, с. 57]. У той же час, обґрунтованих і визнаних критеріїв «фізичної вихованості» немає. Зазвичай її оцінюють за непрямими проявами: здатність виконати ті чи інші фізичні вправи, для чого потрібні відповідні фізичні якості (підтягнутись на поперечці, віджатися від підлоги), або продемонструвати наявність знань в області історії (знання цікавих фактів з області спорту, наприклад, про походження марафонського бігу, особливості проведення перших Олімпійських ігор античності), знань з теорії і методики фізичного виховання тощо.

Відмічаючи неповноту інформації про стан «фізичної вихованості» за цими маркерами, все ж скористаємось ними, оскільки вони дають уявлення про результати існуючого фізичного виховання.

Перед за все відмітимо, що ряд науковців зосереджують увагу на вивченні мотивів занять і факторів, що сприяють позитивному відношенню до них. Так, за підсумками анкетного опитування студентів Білоруського державного університету наприкінці 1980-х рр., за якими можна кваліфікувати наслідки багаторічного процесу фізичного виховання дітей і молоді у парадигмі «радянської системи фізичного виховання», отримані такі дані. На першому місці у опитаних опинилось розуміння корисності занять фізичними вправами (високий ступінь корисності відмітили 69,9% респондентів, середній – 23,4% і низький – 6,7%). На другому місці опинилась «м'язова радість» від занять (відповідно 48,6%, 33,4% і 18% опитаних) [104, с. 156-157].

А. А. Васильєв відмічав, хоча студенти в цілому позитивно відносяться до ідеї займатись фізичною культурою (оцінка у 4,5 бали за п'ятибальною шкалою), більшість з них, а саме 55,8% самі не займаються фізичною культурою і спортом у вільний час. Наведені дані слід вважати цілком репрезентативними, адже було опитано 3000 студентів I – V курсів 15 вузів усіх профілів народного господарства, типових для структури вищої освіти наприкінці існування СРСР [20].

В цілому подібні результати були отримані також В. І. Молчановою [112], І. І. Щербаковим та А. М. Максименком [188] та рядом інших дослідників.

Так, А. Г. Щедріною було обстежено 2872 студентів вузів Новосибірська, внаслідок чого авторка дійшла висновку, що заняття фізкультурою і спортом не є потребою для основної маси опитаних. Адже після завершення обов'язкового відвідування академічних занять більшість з них не

використовують можливість фізичних тренувань. Відтак спостерігається протиріччя між декларованим позитивним відношенням до фізичної культури і практичним застосуванням її засобів в повсякденному житті. Розв'язання цього протиріччя, на думку науковця, потрібно шукати у процесі індивідуального розвитку особистості під час занять фізичним вихованням, для чого активно сприяти формуванню відповідної свідомості особи дитини і молодої людини, яка відвідує організовані заняття [186, с. 50].

Причому, всю відповідальність за такий незадовільний стан з наслідками фізичного виховання не можна перекладати на одну лише на вищу школу, адже до «фізичного самовиховання» (термін, який використано в офіційному документі) залучається загалом менше 2 % випускників шкіл [90, с. 3].

Як видно, багаторічні заняття спочатку школярів, а потім і студентів фізичним вихованням не забезпечували в СРСР формування діяльного відношення до фізичної культури. Тим не менше, більшість науковців, що вбачають за перспективну модель саме тілесно-орієнтоване, гуртове фізичне виховання, як наприкінці існування СРСР, так і на даний час відшукують усе нові і нові способи змінити ситуацію на краще виключно за рахунок використання існуючих теоретичних і методичних підходів, які формувались ще з 1920-х – 1930-х рр., принципово не змінюючи організацію і зміст занять.

Наприклад, у статті В. А. Виноградова і А. А. Трофімової наводяться дані про наявність у населення знань та вмінь з організації індивідуальних занять фізичною культурою [30, с. 37-39]. У той же час, автори взагалі не звертають увагу, не намагаються встановити зв'язок між наявністю тих необхідних знань і вмінь, які потрібні особі власне для розгортання своєї фізкультурної діяльності.

Виходячи з цього, видається непродуктивним відстоювати, як це роблять Г. С. Мокієнко, А. Г. Нагорний і Н. М. Полковникова, тему підвищення значення такої пасивної, монологічної форми занять як лекції шляхом покращення їх змісту та ілюстраційного забезпечення. Вони наголошують, також, на потребі посилення контролю за відвідуванням студентами лекцій з «Фізичного виховання», «закріплення» матеріалу лекцій на практичних заняттях, підвищенні вимог з боку викладачів щодо засвоєння теоретичного розділу програми, розробки чіткої системи оцінювання знань [111, с. 26].

Мабуть єдиною з низки наукових праць, виконаною в руслі ідей фізкультурної освіти студентів, являється дисертаційна робота Б. Д. Куланіна, яка вкрай важко, лише з другої спроби була захищена у Державному Центральному ордена Леніна інституті фізичної культури (м. Москва), що є проявом супротиву впливової частини науковців до пошуку принципово нових підходів у фізичному вихованні дітей та молоді [96; 97]. Він, тоді вже досвідчений викладач кафедри фізичного виховання вузу, зосередився на вивченні зв'язку між рівнем спеціальних фізкультурних знань студентів старших курсів технічних і гуманітарних вузів і ступенем їхньої участі в заняттях різними формами фізичної культури.

Автор доходить до надзвичайно важливого твердження, що різниця в якісних рівнях знань та реальної участі студентів у самостійних заняттях відображує той факт, що сама по собі наявність фізкультурних знань ще не забезпечує їх практичне застосування [97, с. 37]. Натомість він звертає увагу на рушійну роль переконань у породженні фізкультурної діяльності людини: «…Переконання повинні будуватись не стільки на «чистих» знаннях, скільки на знаннях про способи застосування, на «прагматизованих» знаннях, а головним переконуючим фактором до занять виступає не стільки логічність отриманих знань, скільки їхня практична користь для особи, практичний сенс» [96, с. 13].

Це твердження розкривається у висновках дослідження, які подані в авторефераті дисертації. З формальної точки зору, рівень фізкультурних знань студентів старших курсів обстежених вузів Російської Федерації складав 3,24 бали за 4-х бальною шкалою. Усього за результатами опитування було отримано 54,04% правильних відповідей, 22,43 частково правильних, 17,1% скоріше неправильних і 6,15% очевидно неправильних відповідей. Доведено, звертаючи увагу на зміст відповідей, що студенти в цілому правильно орієнтуються в загальних відомостях про сутність системи фізичного виховання, її природничо наукових основах, але помітно гірше в методиці занять.

Студенти обстежених вузів мали в цілому близький до середнього рівень переконань, але за своєю змістовною сутністю ці переконання неоднорідні. Майбутні фахівці були переконані в тому, що фізична культура є важливим засобом підготовки до високопродуктивної праці і захисту Батьківщини. Більшість переконані в тому, що фізична культура являється складовою частиною загальної культури особи і суспільства. Разом з тим, були й ти, які скептично відносились до фізичної культури і сумнівались у її необхідності і доцільності. Лише третина обстежених студентів були переконані в тому, що комплекс ГПО є основним засобом залучення радянських людей до занять фізичними вправами. Основна частина студентів була переконана в тому, що у сфері фізичної культури існують значні можливості для виховання відповідних вольових якостей. Але не більше половини переконані в тому, що заняття фізичною культурою сприяють всебічному розвитку особи [96, с. 18-19].

Натомість ступінь включеності студентів у практику фізичної культури є незначною. Більше половини з них взагалі не займались фізичною культурою і спортом. З іншої частини лише 16,3% опитаних займались регулярно, усі інші займались час від часу без будь-якої системи [96, с.19].

Б. Д. Куланін доходить висновку, що фізкультурні знання являються потужним засобом педагогічного впливу на мотиваційно-потребову сферу. Вони складають раціональну основу переконань, а освітня спрямованість занять є конкретним способом впливу на формування у студентів потреби в заняттях фізичними вправами. Однак, у сфері знань з фізичної культури існує специфічна, «переконуюча» складова, яка обґрунтовує особистісний сенс занять фізичними вправами [96, с. 20].

Наявні знання лише опосередковано, а саме через збуджені, тобто особисто-усвідомлені як конче потрібні саме даній людині, елементи мотиваційно-потребової сфери, сприяють підвищенню фізкультурної активності студентів. Показники такої активності достовірно збільшились виключно у тих студентів, у яких одночасно збільшились показники переконань і потреб. Все це свідчить про те, що фізична культура лише тоді стає особистим надбанням студента, коли знання, позбавлені елементів сумнівів і релятивізму, перетворюються на особисті переконання. Коли саме такі знання будуть кликати потребу в заняттях фізичними вправами і почнуть застосовуватись на практиці [96, с.16].

Загалом дослідження Б. Д. Куланіна через багато десятиліть по тому підтвердили думку П. Ф. Лесгафта, що освіта людини суттєво більш складне явище, ніж усього лише засвоєння знань. Лише така фізкультурна освіта, якої поки ще не було в СРСР наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. буде насправді сприяти формуванню ціннісного відношення молодої людини до фізичної культури, а також напрацюванню тих здібностей, які дозволяють особі свідомо застосовувати її різноманітні засоби в залежності від ситуацій в життєдіяльності особи, які постійно змінюються.

Навіть були отримані відомості про те, до чого має прагнути фізкультурна освіта студентів. Так, А. І. Гараліс провів дослідження на 22 заводах і довів, що впродовж року 50% інженерів хворіють, у зв'язку з чим, вони втратили від 14 до 21 робочого дня. Лише 48,6% спеціалістів у віці 29-39 років оцінили здоров'я як задовільне, більшість з них (до 52%) впродовж робочого дня відчувають втому.

Між тим, стан здоров'я і професійна роботоздатність були кращими у тих інженерів, які надавали перевагу активними формам дозвілля. Серед них відчували втому впродовж робочого дня лише 6,5%, тоді як у групі фізично-пасивних таких було аж 46,9%. Нездатність сконцентрувати увагу у перших було 6,5%, тоді як у других 23,9% Крім того з числа останніх 40,5% оцінили своє здоров'я не вище ніж на задовільно, тоді як серед рухливо-активних таких було усього 5,8%, лише 4,1% з них хворіли 4,1%, тоді як серед рухливо-пасивних 45,9% [37, с. 22-23].

Відомі також інші подібні дані. Наприклад, у роботі «Фізіологічні принципи розробки режимів праці і відпочинку» проводяться результати вивчення стану здоров'я керівних працівників промислових підприємств. Результати поліклінічного обстеження 455 керівників – чоловіків у віці 21–60 років засвідчили, що лише 41,4% від загальної кількості обстежених були практично здорові.

Більший процент захворювань припадав на серцево-судинну систему (34,2%), а 14,4% захворювань шлунково-кишкового тракту. Якщо у віці 30-39 років гіпертонічна хвороба складала 23,5% від усіх захворювань, то у віці 40-49 років цей показник перевищував 50%. Неврастенічні реакції у керівників більш високого рівня відмічались у 13,8% випадків, тоді як у фахівців посади майстер у 5,8%. 48,8% серед скарг керівників усіх рівнів припадали на головний біль (такий що виникає наприкінці дня). На болі в області серця на роботі вказували 55,4% і вдома 46,6%. Підвищену дратівливість відмічали 41,7% опитаних, а втомлюваність 23,8% від загальної кількості обстежуваних [83, с. 79-80].

Р. А. Єременко, який фіксував частоту захворювань катаром верхніх дихальних шляхів і ангіною у робітників 21-50 років, відмічає що кількість захворювань за всіма віковими групами у осіб розумової праці як у тих, хто займались, так і тих, хто не займались фізичною культурою, висока [64].

Більшість інженерів відзначались декларативно-позитивним відношенням до занять фізичною культурою (умовно до помовки, «краще буди здоровим і багатим, аніж бідним і хворим»). 81,5% з 991 інженерів у містах Вільнюс і Каунас вважали заняття фізичними вправами необхідними. При цьому вранішню гігієнічну гімнастику виконували 45,9%, а час від часу ще 28,5% обстежених [38, с. 39].

Встановлено, також, що інженерам до достає знань і здатностей використовувати засоби фізичної культури у їхньому трудовому колективі, хоча 39,5% дотичні до організації фізкультурно-спортивних заходів на виробництві. При цьому 68,3% відчувають свою непідготовленість [38, с. 40].

П. А. Віноградов, В. І . Жолдак та Л. Н. Ніфонтова доходять важливого висновку, що приблизно у віці 35 років і старше люди вже самі, без зовнішнього впливу і спонукань, долучаються до імпровізованої, так би мовити «природно» імпровізованої фізкультурної освіти. Вони відшукують такі засоби впливу і форми занять, які б допомогли зняти як фізичне, так і нервове напруження, боротися з першими ознаками вікової інволюції [29, с. 39]. Це треба розуміти так, що рефлектуючи свою невідповідність власним очікуванням і ситуаціям життєдіяльності, у які потрапляє людина, вона вже «самочинно, без зовнішніх підштовхувань» починає розгортати свою фізкультурну діяльність.

М. А. Арвісто та Я. Ф. Тамм вивчали місце фізичної культури в змісті образу життя мешканців Таллінна. Було проведене анкетування 844 людей і отримані важливі результати. Тими, хто регулярно займаються фізичною культурою, були особи з високою світоглядною орієнтацією спрямованою на активну життєву позицію і самовдосконалення. Натомість найбільш низьку фізкультурну активність мали ті опитувані, яким була притаманна достатньо потужна орієнтація на насолоду від життя, легке і веселе життя, матеріальну забезпеченість, а також ті, хто мало цінують працю, самовдосконалення і суспільне визнання [6, с. 18-19].

Були проведені важливі дослідження з ціллю встановити вплив тих або інших видів фізичної активності на роботоздатність інженерів. Л. Н. Ніфонтова провела дослідження 4582 робітників автомобільного заводу імені 50-річчя СРСР, Першого Державного підшипникового заводу і Сєвєродонецького хімічного комбінату. Результати засвідчили, що будь-яких помітних зв'язків між рівнем і динамікою показників професійної роботоздатності з видом занять фізичними вправами у робітників і службовців встановити не вдалось (це до теми ППФП, як особливим чином профільованих занять фізичними вправами). І навпаки, найбільш сприятлива динаміка роботоспособності була зафіксована у тих, хто займались не одним, а декількома видами фізичних вправ і спорту [121, с. 48].

Л. М. Некрасова та Н. В. Зайцева, які виконали анкетування інженерно-технічних робітників, встановили, що засоби фізичної культури і спорту, що вони використовують, достатньо різноманітні. Але найбільшою популярністю користується прогулянкова ходьба і піший туризм. Заняття фізичною культурою у більшості випадків носять не гуртовий але індивідуальний, самостійний характер [119].

А. И. Гараліс встановив, що для групи працівників розумової праці найбільш ефективні ті види фізичної активності, що підвищують аеробне енергозабезпечення організму і вдосконалення, в

основному, серцево-судинної і дихальної систем [37, с. 23]. Отже, ці та інші дослідження переконливо свідчать, що перевагу варто надавати засобам занять фізичною культурою аеробної спрямованості.

Далі ми ***зупинимось на результатах трьох власних досліджень,*** які спрямовані на розкриття особливостей постановки і наслідків занять фізичним вихованням у вузах Дніпропетровського регіону у контексті розгляду перспективних підходів до вдосконалення вузівського фізичного виховання, які були проведені у період 1980-х рр.

У квітні 1984 р. відбулось перше з них. Його об'єктом були працівники Дніпропетровської обласної бібліотеки і контори міськкоопторгу. Фахівці цих організацій зайняті переважно інтенсивною розумовою працею, що притаманно професійній діяльності випускників технічних і гуманітарних вузів.

Ціль дослідження полягала в тому, аби встановити тісноту зв'язку, якщо вона існує, між наявністю знань в області використання засобів фізичної культури та фізкультурною діяльністю.

У якості гіпотези було сформульоване припущення, що знань власне методичного характеру недостатньо для того, аби людина зайняла позицію активного діяча фізичної культури. Зазвичай наявна фізкультурна грамотність особи є недостатньою для її включення у фізкультурну діяльність.

Було застосовано метод інтерв'ю з фіксацією відповідей на картках опитувань. Усього отримано 82 картки опитувань.

На перше питання «Чи маєте Ви знання про методику самостійних фізкультурно-оздоровчих занять?» ствердну відповідь дали 76,8% опитаних, що свідчить про високу розповсюдженість серед даної категорії респондентів знань про використання поширених засобів фізичної культури.

На питання «Що для Вас є джерелом інформації про зміст фізкультурно-оздоровчих занять?» були отримані наступні відповіді. Тематичні телевізійні передачі були вказані у 22 випадках, журнал «Здоров'я» популярний у той час - 21, книги та брошури - 20, журнал «Фізкультура і спорт» - 8, інші журнали - 4, тематичні радіо передачі - 3, консультації спеціалістів і періодичні виданні у 2 випадках.

Але на наступне питання «Чи виконуєте Ви відомі Вам фізичні вправи та інші процедури для збереження і укріплення здоров'я?» були отримані наступні відповіді: виконую систематично 17,6%, час від часу 55,4% і не виконую 22,8% [139, с.64].

Отже, передбачення про те, що наявності потрібних знань щодо методики самостійних занять виявляється замало для включення людини у регулярні самостійні тренування, підтвердилося. У цей спосіб отримані дані, подібні результатам опитувань, виконаних Б. Д. Куланіним і рядом інших вчених, що фізкультурна грамотність, а саме наявність знань, яка є показником грамотності, не забезпечує формування тієї діяльної особи, яка свідомо застосовує засоби фізичної культури [139, с.64].

У квітні 1988 р. виконане друге дослідження. Воно було організоване у Дніпропетровському хіміко-технологічному інституті, який був типовим у регіоні за постановкою фізичного виховання.

Об'єктом дослідження являлись студенти I і II курсів, які відвідують заняття з фізичного виховання, що проводились відповідно до діючої на той час державної програми. Серед них були як ті, хто займались фізичною культурою і спортом у поза навчальний час, так і фізкультурно-пасивні студенти, а їх співвідношення склалось у випадковий спосіб і не планувалось дослідником.

Проблема дослідження визначалась тією незаперечною обставиною, що не маючи надійних даних щодо результативності державної програми як «рамкового» механізму формування свідомої відносно потреби докладання власних зусиль для підтримання здорового стану, а отже фізкультурно-діяльної особистості студента, не можна без достатніх на те підстав заступати до розробки проєктних пропозицій для перспективних напрямків подальшого розвитку фізичного виховання у вищій школі.

Ціль дослідження полягала в тому, аби визначити ступінь ефективності організації занять з «Фізичного виховання», їхній вплив на формування майбутніх фахівців, як діячів фізичної культури.

Гіпотеза дослідження ґрунтувалась на припущенні, що форми організації навчально-виховного процесу і зміст предмету «Фізичне виховання», що використовуються, переважно не підтримуються студентами. Тобто тими самими особами, які й мають отримувати задоволення від відвідування цих занять. Відтак, не у повній мірі забезпечується компонент позитивної емоційності, як важлива умова мотивації до занять. У той же час, схвалення буде притаманне освітнім за своєю суттю заняттям, які будуть спрямовані на набування студентами комплексу необхідних знань і здатностей для свідомого, вмілого і результативного використання засобів фізичної культури у процесі їхньої життєдіяльності.

Виходячи з цілі і гіпотези дослідження передбачалось отримання тих суб'єктивних оцінок кожного із студентів, які усі разом характеризуватимуть думку тих, кого опитували, щодо включених до анкети питань. Анкета заповнювалась безпосередньо самими респондентами.

Генеральна сукупність обстежуваних - студенти І і ІІ курсів вузів м. Дніпропетровська, які відвідують заняття з фізичного виховання. Вибірку склали студенти власне Дніпропетровського хіміко-технологічного інституту, типового за постановкою фізичного виховання вузу регіону.

Завдання дослідження:

1. Встановити основні мотиви і цілі студентів у ході відвідування «Фізичного виховання».

2. Встановити умовну оцінку, яку дають студенти тій, що існує у цьому предметі, практику взаємодії в системі «викладач - студент».

3. Встановити перспективні, з точки зору вдосконалення навчального предмету пропозиції студентів для наступного покращення навчально-виховного процесу з «Фізичного виховання».

Методи дослідження:

- змістовний аналіз документів, що регламентують фізичне виховання студентів;

- вибіркове анкетування студентів І і ІІ курсів, які відвідують заняття з «Фізичного виховання».

Організація дослідження. Була розроблена анкета, яка містила 16 питань. Анкетування проводилось серед студентів усіх факультетів інституту. У процесі узагальнення результатів було використано 103 правильно оформлені анкети, які містили відповіді студентів на поставлені питання.

А). Дані щодо першого завдання дослідження. Відповіді на питання щодо мотивів відвідування обов'язкових, за розкладом навчальних занять, були такими: 47,53% відповіли, роблять це тому, що вимушені, дотримуючись навчальної дисципліни; 34,92% відвідують заняття, маючи на це бажання; 17,46% маючи страх, що не матимуть заліку; 0,90% не відповіли на це питання.

Які ж цілі переслідують студенти, відвідуючи навчальні заняття? 32,56% бажають мати достатній фізичний розвиток, 16,80% бажають займатись улюбленим видом спорту, 14,70% бажають покращити здоров'я, 13,65% прагнуть позбутися зайвої ваги, 10,50% активно відпочити, 6,30% покращити поставу, 5,25% це ті прагматики, які бажають отримати залік, а 0,24% не відповіли.

Б). Дані згідно другого завдання дослідження. Більшість студентів (53,90%) виказали невдоволення способом організації занять у силі керування, побудованим на «суб'єкт-об'єктних» відносинах викладача і студента. Характерне побажання викладачам: «Менше показної переваги, будьте доступнішими і до вас потягнуться студенти».

Щодо умов, які сприяють позитивним емоціям на заняттях з «Фізичного виховання»:

- 37,40% вказали на бажаність музичного супроводу навчальних занять;

- 25,30% вважають, що позитивні емоції виникають внаслідок використання різноманітних засобів, форм і методів проведення занять;

- 16,50% відмічають, що позитивні емоції виникають як результат взаєморозуміння між викладачем і студентом;

- 15,40% називають позитивні емоції як результат занять улюбленим видом спорту;

- 3,80% вказали на важливість більшої самостійності студентів у ході занять;

- 1,60% не відповіли на питання.

Для покращення взаємодії в системі «викладач-студент» опитані назвали такі моменти:

- 30,60% вказали на потребу більшої доброзичливості з боку викладачів;
- 24,48% надали перевагу демократичним формам у взаємовідносинах;
- 22,44% вказали на потребу поважного відношення до студентів;
- і лише 22,40 оцінили існуючі відносили у системі «викладач-студент» як нормальні;
- 0,08% опитаних не відповіли на питання.

В). Дані згідно третього завдання дослідження. Усі 100% опитаних підтримали проведення особливих освітніх занять з «Фізичного виховання». Їх спрямованість студенти визначили так:

- 21,1% наголосили на підготовці дівчат до материнства (зауважимо, що 64,82% опитуваних були дівчата);
- 21,14% вказали на потребу отримання знань та вмінь, потрібних для зміцнення здоров'я;
- 18,48% відмітили потребу у знаннях про використання засобів фізичної культури у побуті, потрібних у сімейному житті;
- 15,84% отримання знань і вмінь, потрібних для самостійної загально-фізичної підготовки;
- 9,90% отримання знань і вмінь використання засобів фізичної культури, які сприяють відновленню роботоздатності;
- 7,26% вважали, що спрямованість занять має визначатись прагненням розвинути здатності використовувати засоби фізичної культури у різних життєвих ситуаціях;
- лише 5,28% опитаних, мабуть більша частина з них юнаки, надавали перевагу тим знанням, які готують юнака до служби в армії;
- 0,32% не відповіли на питання.

Нарешті, більшість студентів (72,76%) вважаюли, що заняття з «Фізичного виховання» в інституті для них корисні, тоді як 27,16% переконані в тому, що користі немає, а 0,88% не відповіли.

Нарешті, на питання «Чи відчуваєте Ви втому наприкінці дня?» суттєва більшість (74,40%) відповіли ствердно, 24% не відчувають втоми, а 1,60% не відповіли на питання. Наприкінці тижня навчання відчувають втому 60,24% студентів, 39,36% втоми не відчувають, а 0,40% не відповіли.

Таким чином, результати дослідження, в основному, підтвердили попередньо сформульовану гіпотезу і дозволили встановити суттєві проблеми у підходах до фізичного виховання студентів, що використовувались [139, сс. 63-68]. Це потребувало проведення третього за рахунком дослідження.

Для того, аби всебічно розглянути зафіксовану проблемну ситуацію і виділити перспективні напрямки подальшого розвитку фізичного виховання студентів, у березні 1989 р. на тій же базі Дніпропетровського хіміко-технологічного інституту була проведена регіональна науково-практична конференція «Теорія і практика перебудови фізичного виховання учнівської молоді» [164; 167].

Окрім представників 11 вузів Дніпропетровської області у вказаній конференції прийняли участь вчені з 20 міст країни, що дає підстави вважати її як представницьку дискусію вчених і практиків, які усі разом глибоко і всебічно оцінюють ситуацію і знають проблеми вузівського фізичного виховання.

Робота конференції показала, що вимога перебудови фізичного виховання у вищій школі на той час так і залишилась закликом. Низький темп перетворень пояснюється тим, що не відбувся вихід до принципово нових концепцій, здатних суттєво оновити зміст фізичного виховання.

Обговорення на конференції визначили загальний напрямок розвитку у вузах: від фізичного виховання, спрямованого на забезпечення фізичного розвитку і фізичної підготовки, до завоювання статусу педагогічної дисципліни, яка приймає безпосередню участь в освіті фахівців широкого профілю. У якості найбільш перспективних напрямів теоретичних досліджень проєктного типу були виділені як актуальні фізкультурна освіта студентів і рекреативна фізична культура [139, с. 69].

Таким чином, узагальнення результатів наукових робіт і проведених попередніх досліджень дозволили визначити перспективні траси якісної зміни фізичного виховання студентів. Відтак неминучим став вихід до рівня методологічної і теоретичної роботи. Адже, лише розробивши новий методологічний апарат, можна здійснити фундаментальне пошукове дослідження, результати якого будуть значущими для наступних прикладних розробок і розвитку практики фізичного виховання.

Але для цього фізичне виховання у вищій школі потрібно розглядати як відкриту систему, що розвивається. В ній можуть з'являтися нові підсистеми, такі як підсистема непрофесійної фізкультурної освіти студентів (НпФО), яка замикає на собі функцію формування фізкультурної діяльності. Важливо, аби дослідження, що виконуються в цьому напрямку, і подальші організаційно-методичні заходи не порушували існуючу практику вузівського фізичного виховання як таку, але сприяли її вдосконаленню і розвитку.

Для того, аби виконати таке дослідження, необхідно також розглянути тенденції розвитку вищої освіти взагалі, глибоко дослідити поняття «освіта» і, потім лише, застосувати отримане знання у наступних проєктних розробках. Потрібно також проаналізувати існуючі підходи до вдосконалення фізичного виховання студентів, котрі існували як в розвинених країнах світу, так і в СРСР.

1.6. Актуальні підходи до вибору вектору розвитку фізичного виховання у вищій школі

Як вже відмічалось, особливість ситуації, яка виникла наприкінці 1980-х і на початку 1990-х рр. полягала в тому, що вже було взято за мету забезпечення освіти діяльних фахівців широкого профілю. Але цей процес неможливий без додаткового оснащення фахівців так званою «діяльнісною картиною світу», без гуманізації освіти у контексті концепції людино центризму [93].

С. В. Комаров у статті «До питання зміни стилю мислення» відмічає наступне. Нове, таке що з'явилось у період науково-технічної революції співвідношення між наукою і виробництвом веде до того, що у поле зору науки неминуче потрапляє новий об'єкт, а саме діяльність людини [88, с. 46]. І далі: «Процес мислення може також розглядатись і як діяльність по виробленню понять, по їх конструюванню… Ідеалом наукового мислення в сучасних умовах стає інженерне мислення, яке дає відповідь на питання «Як це зробити?». Усе це спричиняє необхідність зміни наукового мислення». І нарешті: «…Як же відбувається зміна самого стилю мислення? … Думається, що відбувається «зрощування» ідеалів і норм класичної науки і класичного інженерного мислення і формування нового простору цінностей науки – виробництва, коли відповідь на питання «Як це зробити?» і є відповіддю на питання «Що це таке?» [88, с. 49].

Отже, зміна стилю мислення, що є вимогою останніх десятиліть у тому числі до систем вищої освіти різних країн, обумовлена об'єктивними тенденціями нової епохи розвитку людства: «З одного боку, склад, структура та ієрархія потреб, а з іншого склад, структура та ієрархія цінностей – цих двох найбільш важливих для розуміння людської діяльності ряду структур – змінюються в залежності від рівня розвитку суспільної людини. Від ступеню задоволення тих чи інших потреб, вирішення завдань, що їх ставить перед собою людство в різні епохи історії суспільства» [95, с. 226].

У такий спосіб змінювана вища освіта це також спосіб розвитку професійної діяльності. Тому, якщо задавати процеси НпФО студентів, можна маючи на це підстави стверджувати, що якісно змінене «Фізичне виховання» тепер прийматиме безпосередню участь в освіті фахівців широкого профілю.

Поняття освіти пов'язане з ідеями «зростання до гуманності», які виникли у Європі ще у XIX столітті. У свою чергу освіта тісним чином зв'язана з поняттям культури. Відтак, освіта справді історичне поняття, тож саме про історичний характер «збереження» потрібно вести мову, аби зрозуміти сутність гуманітарних наук [36, с. 53] і гуманітарного знання для становлення особистості.

У загальному сенсі область вищої освіти потрібно розглядати як особливий простір творення нових областей діяльності. У цьому процесі творення приймають участь також студенти, які «несуть» потім ці нові норми культури, які поки що відсутні на практиці. Саме в процесі вищої освіти і повинні складатись нові системи діяльностей і формуватися нові фахівці, які їх засвоїли і ладні поширювати.

Саме так і відбувається в провідних університетах світу, коли від фундаментальних і до прикладних досліджень, а потім до розробки на їх основі нових технологій і аж до можливості їх впровадження у якісно нове, поки що відсутнє виробництво – увесь цей ланцюг діяльностей відбувається у закладі вищої освіти. На цій основі вирощуються фахівці, здатні налагодити відповідне виробництво і застосувати ці нові технології. І лише потім, коли усе це вже є, зацікавлені фірми як державні, так і приватні запускають виробництво. У такий спосіб забезпечується розв'язання проблеми інновацій - за рахунок бажання отримання конкурентної переваги і випуску іншої, сучасної продукції.

К. Г. Марквардт, відомий в СРСР фахівець в області вищої технічної освіти, доходить висновку: «Основне завдання вищої освіти полягає в професійно-спрямованому розвитку особистості людини… Вища освіта ніяк не може і не повинна зводитися виключно до накопичення в пам'яті відповідних відомостей і до запам'ятовування навчального матеріалу… Освіта – радше зміна самої природи (людини), особистості, свого роду «переробка» людини, а також переробка її свідомості. Навчальний процес як раз і є технологічний процес такої перебудови» [105, с. 26].

Г. В. Ф. Гегель вперше і як філософ, і як педагог, проаналізував освіту не тільки як систему суспільних інститутів, які виконують соціальний заказ [106, с. 81]. Він розглядав освіту як становлення і розкриття індивіда і вважав, що спосіб пізнання органічної єдності у природі, суспільстві і мисленні і є одночасно способом формування самого суб'єкта, який познає, тобто освітою індивіда [106, с. 87].

Така принципова відкрита для майбутнього освіта, і це очевидно, вимагає також іншої логіки пізнання, яка народжується виключно через акт взаємодії такого, що невпинно змінюється, об'єкта пізнання і такого, який самостійно розвивається, суб'єкта (тут, студента). Так влаштоване «освоєння світу… і є справжньою освітою індивіда» [106, с. 94].

Зауважимо, що ця позиція Г. В. Ф. Гегеля у повній мірі репрезентована в ідеях педагогічної антропології, до яких ми звернемось пізніше.

В. М. Мельников у своїй дисертації «Проблема формування і виховання особистості в теоретичному спадку Гегеля» пише наступне: «Встановивши специфіку становлення людини як само породження людини у процесі її власної діяльності, Гегель розкрив і сутність освіти як загальної (родової) форми становлення самого індивіда» [106, с. 13]. Це відкриття Гегеля про само породження людини було найбільшим відкриттям людської думки [106, с. 78].

Таким чином, у нашому дослідженні йдеться про освіту, як про два не однакових педагогічні явища. «Освіта 1» пов'язана з використанням існуючих уявлень про результати навчання і підготовки у загальноосвітньому навчальному закладі і закладі вищої освіти. Фактом наявності такої освіти є отримання відповідного атестату або диплому випускника. «Освіта 2» характеризує особливий процес само породження людини і для педагогіки означає потребу в проєктуванні і створенні таких особливих ситуацій, в яких це само породження може бути штучно підтримане і, навіть, надійно забезпечене.

Саме про сутність освіти у цьому другому сенсі вів мову Л. М. Толстой у своїй публіцистичній статті «Виховання і освіта»: «Є зрозумілим університет, що відповідає своїй назві і своїй основній ідеї – зібранню людей з ціллю взаємної освіти. Такі університети, невідомі нам, виникають та існують у різних куточках Росії; в самих (офіційно існуючих – *авт*.) університетах, в гуртках студентів збираються люди, читають, сперечаються між собою, і, нарешті, виникає правило, як збиратись і спілкуватись між собою. Ось це і є дійсний університет» [170, с. 47]. І наступне: «Освіта у цьому сенсі… складає сукупність усіх тих впливів, які розвивають людину, надають їй більш широке світосприймання, дають

їй нові відомості… Освіту взагалі розуміють або як результат усіх тих впливів, які життя накладає на людину…, або як самий вплив на людину усіх життєвих умов» [170, с. 33].

Як бачимо, Л. М. Толстой був переконаний, що життя у всіх його проявах може так би мовити «природньо», тобто через плин подій, що трапляються, здійснювати освіту людини. Щодо власне педагогіки це означає, що нам потрібно мати концепції і технології для «Освіти 2» у навчально-виховному процесі, тобто не у природніх ситуаціях життєдіяльності людини, але в штучних умовах.

Б. М. Бим-Бад у статті «О перспективах відродження педагогічної антропології» стверджував, що у педагогіки відтяли головне – суб'єктивну природу її об'єкта (людини). «Було відмінено цілісний об'єкт педагогічного мислення – людина як предмет і суб'єкт виховання. Зруйновано фундамент усієї побудови наук про виховання – педагогічна антропологія, вилучено внутрішній стрижень, який скріплював початки педагогічного мислення – закони розвитку людини в єдності і цілісності зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного, загального і особливого» [13, с. 38].

Г. Г. Наталов підкреслював важливе *значення ідей педагогічної антропології для фізичної культури,* він називає педантропологічне начало в якості однієї з трьох основних тенденцій її розвитку [118, с. 101]. Посилаючись на К. Д. Ушинського, він відмічав, адже той «…стверджує, що предметом виховання є сама людина, а цілі визначає життя: дійсна ціль – дати людині «діяльність», тоді як головне завдання – підкорити усі види діяльності волі людини» [118, с. 102].

Зауважимо, що термін «антропологія» грецького походження (ánthropos – людина, λόγος – наука) і вперше використано Аристотелем у процесі вивчення духовного життя людини. В подальшому використовувався в роботах філософів і вчених, включаючи І. Канта і Г. В. В. Гегеля [163, с. 5].

Педагогічну антропологію прийнято розглядати як філософсько-педагогічну область знань, що претендує на формування основних понять і принципів їх застосування; виділення особливих методів, форм і засобів, застосовуючи які, вони (поняття і принципи), можуть бути реалізовані на практиці.

Антропотехніку можна уявити як «докладання», застосування положень педагогічної антропології у практиці педагогіки. Вона являє собою особливі технології і техніки, а також їхнє безпосереднє застосування, що має бути поширене також на область фізичної культури.

Становлення педагогічної антропології в тодішній царській Росії пов'язане з працями М. Г. Чернишевського і К. Д. Ушинського. Так, М. Г. Чернишевський показує, антропологічний принцип полягає в тому, що на людину потрібно дивитись як на одну єдину сутність, яка має лише одну «натуру»; щоб розглядати кожну зі сторін діяльності людини, як діяльність або усього її організму або, якщо вона виявляється спеціальним відправленням (тобто дією, *авт.*) будь-якого органу в організмі людини, але розглядати цей орган у його зв'язку з усім організмом [183, с. 252].

Мислення полягає в тому, аби з різних комбінацій відчуттів і уявлень, поданих уявою та за допомогою пам'яті, обрати саме ті, які відповідають потребі організму, що мислить, необхідних саме у цей момент засобів для виконання необхідної дії. У виборі уявлень, за допомогою яких можна було б досягти бажаного результату. Саме в цьому полягає не лише мислення щодо повсякденних явищ, але й так зване абстрактне мислення [183, с. 232].

Освіченість, відмічав K. Jaspers, відзначає людину, яка сформована культурно-історичним ідеалом. Культура постає перед людиною в уявленнях, напрямках, цінностях, мові і здібностях як її друга природа [199]. Звідси становлення людини не можна спрощено сприймати як її біологічну зрілість. Це перед за все розвиток психічних функцій, не зовнішнє включення в соціальні обставини через пасивну адаптацію до них, але творення змістовного способу життя своєї індивідуальної життєдіяльності у різноманітті способів розуміння об'єктивних цінностей, розвитку здібностей і потреб людини, саморозвитку індивідуальних творчих сил і способів діяльності [98, с. 126].

К. Д. Ушинський не лише сформулював низку важливих теоретичних положень але, і це важливо для нашого дослідження, відкрив можливості пов'язати ідеї педагогічної антропології з областю фізичної культури. Так, він відмічав, що суттєву роль у формуванні мислення людини відіграє контроль суб'єкта діяльності за станом власної свідомості і психіки: «Будь-яка людина, яка мислить, …робить досліди у психічній сфері і висновки з цих дослідів» [174, т. 6, с. 657]. При цьому суб'єкт пізнає не лише світ, що його оточує, але й свою власну діяльність. У результаті свідомість людини визначається її самосвідомістю [92, с. 26]. Очевидно, це торкається також фізкультурної діяльності.

Самосвідомість, як зазначав К. Д. Ушинський, надає свободу людській волі [174, т. 10, с. 67]. «Гімнастика, - писав він, - як система довільних рухів, спрямованих на доцільну зміну фізичного організму, ще тільки починається, тож важко побачити межі можливості її впливу не лише на укріплення тіла і розвиток тих чи інших його органів, але й на попередження захворювань і навіть їх лікування… А що таке гімнастичне лікування і виховання фізичного організму, як не виховання і лікування їх волею людини» [174, т. 8, с. 38]. І далі продовжує, що ж таке гімнастика, як не «розвиток нашого організму нашою ж волею згідно цілям впорядкованого життя? …Межі змін, які ми можемо нашою волею внести до нашого організму, ховаються від найсильнішого погляду» [174, т. 10, с. 377].

Важливо, також, що К. Д. Ушинський розглядав педагогічну антропологію у широкому віковому аспекті, а не лише як виховання дитини [46, с. 43]. Він також підкреслював *особливу роль гри* у ході педантропологічного впливу на людину, який має незрівнянно більше значення, ніж «початкове вчення» [135, т. 10, с. 515]. «Гра є вільна діяльність… Під час гри формуються усі сторони людської душі, її розум, її серце та її воля… Гра втрачає усе своє значення, якщо вона перестає бути діяльністю і при тому діяльністю вільною» [174, т. 10, с. 516].

Останнім часом педагогічна антропологія розглядається, мабуть, як найбільш перспективний підхід у освіті людини як такій, якщо розуміти її як неперервний процес її становлення [3; 91; 190]. Підкреслюється унікальна роль гри, визнається примат гри щодо свідомості того, хто грає [8, с. 150].

Г.-Х. Гадамер пише: «Наприклад, ми кажемо про когось, що він грає можливостями або ж планами. Те, що ми при цьому маємо на увазі, зрозуміло: ця людина ще не зафіксована на таких можливостях, як на серйозній меті, що нею вже сприйнята. У неї ще залишається свобода вибору на користь тієї чи іншої можливості. З іншого боку ця свобода аж ніяк не непорушна. Сама гра радше являє собою ризик для гравця. Можна грати лише серйозними можливостями. А це безумовно означає встановлення такого роду відношення до них, коли вони самі «переграють» гравця, а отже можуть втілитися… Саме в такому ризику і полягає для гравця вся чарівність гри. Тим самим можна насолодитися свободою рішення, яке водночас порушується і невідворотно звужується» [36, с. 152].

Л. С. Виготський підкреслював важливу особливість гри, коли її учасник «завжди вище свого середнього віку, вище своєї звичайної повсякденної поведінки; він у грі ніби на голову вищий за самого себе... Він ніби намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки» [33, с. 74]. Сенс гри у рефлексії та рефлексивному мисленні з приводу діяльності людини. Сама діяльність дана в грі сюжетно, а сюжет представляє миследіяльність, кожного учасника, що обігрується, всередині власне ігрової. Таким чином, сюжет закріплює основні моменти миследіяльності, що рефлектується [33, с. 6].

На особливу увагу заслуговує стаття В. М. Розіна «Методологічний аналіз гри як нової області науково-технічної діяльності і знання» [152]. Автор наголошує, що гра являється самодостатнім видом життєдіяльності. Граючи, людина може якийсь час повноцінно жити ігровими подіями, причому ці події можуть бути знаками інших, поза ігрових ситуацій [152, с. 71]. «Загалом ділові ігри - самостійний вид діяльності… У реальному житті відбувається цікавий процес асиміляції ділової гри... діловою активністю, за рахунок чого ділова активність удосконалюється та розвивається, а трудова життєдіяльність людини загалом гуманізується» [152, сс. 72-73].

Ігровий феномен виявляє себе у широкому плані: як форма дії, особлива діяльність, аспект інших видів діяльності та форма розгортання внутрішнього плану поведінки, як програвання можливих життєвих ситуацій чи навмисне створення для себе умовної ситуації [152, с. 70]. Саме через такі унікальні переваги різні ділові ігри все більше входять у практику вищої школи [35].

О. С. Анасімов доходить висновку, що практично саме *в організаційно-діяльнісній грі, одному з напрямків кластера ділових ігор та її різновидах, як соціально-культурний феномен, формується нова педагогічна практика*. До системи теоретичних засобів гри входять як її інструментарій власне здобутки методології, і соціології, психології, культурології, філософії, етики, фізіології тощо. Цим і гарантується реалізація принципу вирощування нових здібностей особи, включаючи здатність до саморозвитку як найбільш складного та ключового принципу педагогічної діяльності. У цій формі гри педагог не прагне міняти стан учня, якщо він не вписується через ситуацію, що «обігрується» в зону його найближчого розвитку. Мова про те, коли зміст гри не сприймається учнем, не йде від його імені, коли учень пручається і пов'язаний із збереженням «самого себе». Педагог лише створює умови для того, щоб учасник гри сам помітив існуючий «дефект», сам виростив потребу у власній зміні, сам хотів би стати дещо іншим, шукав шляхи переходу до нового стану, сам би будував траєкторії власних змін.

Така педагогічна, освітня по суті своїй, ігрова технологія набагато складніша, але й набагато більш гуманістична. Гра з її можливостями моделювання життя, надає необмежені перспективи повноцінного дотримання принципу вирощування (тобто, становлення, освіти) людини. Відкритість ігротехнічних задумів для учасників гри визначає відсутність ефекту маніпулювання гравцями [4].

Гра це довільна діяльність, що має на меті самовираження індивіда. Гра - один із способів освоєння світу і самоствердження людини, що полягає в довільному конструюванні дійсності в умовному плані, коли людина ставить себе у цілком можливу ситуацію і шукає оптимальний спосіб виходу з неї. Гра має на виході продукт не у вигляді готового знання, а як би загальну пластичність, швидше здатність змінювати свою природу відповідно до вимог відповідної ситуації [152, с. 70-71].

І. І. Ільясов та І. Л. Можоровський у своїй статті «Рефлексія як умова формування науково-нормованих способів пізнавальної діяльності» відзначають наступне. Сучасна освіта покликана не лише забезпечити учнів певною системою знань, а й озброїти їх уміннями самостійно застосовувати, набувати та виробляти наукові знання у майбутній професійній діяльності. Є дані про те, що саме рефлексивні знання забезпечують узагальнення та перенесення раніше засвоєних способів у нові, нестандартні ситуації пізнавальної діяльності [79, сс. 113-115].

Тут виникає необхідність знову повернутися до освіти інженерів та й взагалі фахівців професій інженерного типу, що обговорювалося раніше. В. В. Ржевський та В. М. Семенчев відзначають наступну специфіку інженерного та технічного знання. Вона полягає в тому, що будь-які об'єкти та явища розглядаються в цьому випадку вже не як незалежні від людської діяльності, але якраз навпаки - у тісному зв'язку з цією діяльністю. Тобто як об'єкти та явища, включені в матеріальну діяльність людини. Тому всі технічні пристрої та технологічні процеси розглядаються в таких знаннях, не як природні (що належать виключно галузі природничих наук), але як природничо-штучні [150, с. 25].

Вже у 1980-ті рр. перед інженерною освітою було поставлене «першочергове завдання - здійснити рішучий поворот від масового, валового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми та методи навчання: семінарські і практичні заняття, дискусії, моделювання виробничих та практичних ситуацій. Одним з основних способів розвитку аналітичного та творчого мислення має стати участь у наукових дослідженнях, реальних проєктах і конструкторсько-технологічних розробках [128].

Формування інженера це складний та комплексний процес. У книзі «Світ майбутнього інженера», в якій викладаються підходи до освіти інженерів у Московському інженерно-фізичному

інституті, який був одним із найавторитетніших технічних вузів СРСР та відомим у світі, зазначається наступне. Критерієм визначення складу знань, що входять у педагогічний процес, слід вважати не лише їхню безпосередню «практичну» віддачу, а й розвиток особистості студента, його інтелігенції.

Звідси, знання не можна розглядати як самоціль освіти, це лише засіб розвитку молодої людини, її здібностей і умінь, мислення та особистості в цілому. Злити все це в єдине русло підготовки інженерних кадрів, забезпечити таким шляхом професіоналізацію - у цьому і полягає суть питання [110, с. 34], відповідь на яке ще потрібно знайти.

У якому ж стані знаходилася інженерна освіта на момент розпаду СРСР за кордоном? Чи не найбільшу цікавість викликає у нас, і це зрозуміло, освіта у США. Американське товариство інженерної освіти було створено ще в 1893 р. з метою сприяння процесу підготовки інженерів та техніків, подальшого підвищення їхньої кваліфікації. Це товариство практиків вже понад століття приймає участь у вдосконаленні змісту інженерної освіти. Звідси зрозуміло, чому в американській літературі високо оцінювалася професія інженера і наголошувалося, що праця інженера є творчою, а проблема, яку повинен вирішувати інженер, унікальна, не має шаблону, який можна було б використати. Адже якщо б відповідне рішення вже було, то це вже не інженерна, а суто технічна проблема [129, сс. 9, 66].

У меті інженерної освіти, сформульованій Американським товариством інженерної освіти у 1940 р., було визначено цілі також *гуманітарної освіти інженерів*. Серед них вироблення у студентів розуміння еволюції соціальної організації країни, вплив науки та техніки на цей розвиток [129, с. 69].

A. Keil у статті «Майбутнє інженерної діяльності та інженерна освіта» зазначає, що освіта має бути звернена не на сьогодні, але за межі сьогодення. Тому, під час підготовки інженерних кадрів технічні вузи повинні керуватися як існуючими вимогами до професії та кваліфікаційних характеристик, так і можливих ситуацій, з якими зустрінуться інженери у майбутньому [200].

G. Bugliarello висував у якості загальної основи інженерної діяльності та підготовки інженерних кадрів концепцію БІОСОМА. Відповідно до цієї концепції інженерним вузам слід готувати фахівців, здатних вирішувати загальні проблеми, що виникають на стику різних областей, а також здатних робити внесок у розвиток навіть окремих напрямків гуманітарної освіти [194].

У низці робіт, присвячених інженерній освіті, виділимо також працю «Навколишнє середовище у технічному навчанні» [126], у якій звернули увагу на залежність цієї освіти від змін у суспільстві.

Як відомо, у США досягнуто значних успіхів у галузі вищої освіти, що проявляється з початку 2000-х рр. у провідних світових рейтингах. «Академічний рейтинг університетів світу» (ARWU), розроблений Інститутом вищої освіти Шанхайського університету Хіа Тон, визначає 500 кращих університетів світу. Міжнародний рейтинг «Додатка з вищої освіти» газети «Times», що вперше був опублікований в 2004 р. і включає 200 кращих університетів світу. Так ось, якщо подивитись перші 10, 20 або 100 кращих університетів світу, не менше половини з них це заклади вищої освіти саме США. До речі, жоден український університет ніколи, віх початку їх заснування, не потрапляв до числа 500 у рейтингу ARWU, або ж 200, що їх визначає «Додаток з вищої освіти» газети «Times».

Між тим, станом на кінець 1980-х рр. фізичне виховання у США залишалося однією з найбільш консервативних дисциплін. Якщо порівнювати програми 40-50-річної давнини, у них можна було знайти більше збігів, ніж відмінностей. Автори визнають, що зміст фізичного виховання десятиліттями було стиснуто рамками суворої дидактичної теорії, яка перешкоджала руху вперед [207, с. 41].

B. K. Pelton відмічав: «Відповідні комісії в різних штатах, а також федеральна комісія США дедалі гучніше говорять про майбутнє фізичного виховання в цілому. Вони одностайно вимагають «Назад – до основ». Приємно відзначити, що більшість фахівців з методики викладання в поняття «основа» включають експериментування в галузі зміцнення здоров'я та фізичного виховання нарівні з

пошуками в галузі викладання літератури, мови, математики та інших наук... Здоров'я людини та її культура взаємно впливають одна на одну ... Ми самі господарі свого здоров'я» [204, с. 20].

Ряд робіт було присвячено розгляду діяльності у просторі фізичної культури. В них завдання фізичного виховання зводяться до трьох актуальних напрямів: когнітивного (передачі знань), афективного (емоційного) і психомоторного [205; 208]. Л. Стоунер вважав, що в процесі фізичного виховання необхідно імітувати ситуації, що виникають у реальності та впливають на емоційний бік життя людини [208]. Окремі автори обговорювали питання освіти особистості у процесі фізичного виховання. Так, M. Evelin зазначав, що навички, які лежать в основі всіх видів активного відпочинку, не розвиваються «самі собою», а є областю докладання зусиль педагогів [198, с. 34].

А. Ю. Чернов у дисертації «Основні концепції змісту фізичного виховання у сучасній буржуазній педагогіці США» приходить до висновку, що в середині 1970-х рр. утвердився «концептуальний підхід», відповідно до якого шкільні програми насамперед мають використовувати освітні можливості фізичного виховання. У цьому підході учні широко залучаються до вибору видів рухової активності, вчяться визначати найзначніші з них. Автор зазначає: «Важлива роль фізичного виховання в соціалізації школярів США визначається... зростаючим значенням розвитку афективної сторони особистості, перетворення навчання на творчу переробку отримуваних знань, осмислення цінностей, що несуть особистісне емоційне забарвлення» [169, с. 8].

J. Murphy фіксує таку тенденцію. На його думку фізичне виховання розвивається у напрямку зменшення обсягу обов'язкових програм: «Найближчим часом проводитиметься навчання лише тим видам рухової активності, які мають рекреаційну цінність», переконаний він [202, с. 41].

J. D. Wittenauer на початку 1970-х. виконав анкетування в 131 вищому навчальному закладі США, там де фізичне виховання вже було переведено у стан «добровільного», і дійшов висновку, що ця форма фізичного виховання є більш доцільною. Причому, як з точки важливих для майбутньої життєдіяльності спеціаліста сформованих здібностей, так і з «адміністративно-фінансової точки зору». Добровільність, у сенсі можливості вибору форми та спрямованості занять з фізичного виховання, забезпечує також здоровий психологічний клімат на цих заняттях [209].

У період з 30 жовтня по 2 листопада 1989 р. у Державному Центральному ордена Леніна інституті фізичної культури вперше відбувся радянсько-американський симпозіум із психології спорту (зауважимо, що у США темою фізичного виховання опікуєтеся не педагогіка, а саме психологія). У ході симпозіуму було розкрито також окремі аспекти організації фізичного виховання в університетах та коледжах США. Насамперед наголосимо, що всі вони на той час вже мали самостійність у виборі структури та змісту фізичного виховання. У тих вузах, де були педагогічні спеціальності та готувалися спеціалісти фізичної культури, обов'язково існували відповідні кафедри. Причому у великих вузах існували кафедри фізичного виховання окремо для дівчат та юнаків [139, с. 87].

А. А. Annario, зупиняючись на плануванні теоретичних занять з фізичного виховання студентів, називає такі недоліки. Фактичний матеріал зазвичай подається як лекції. Письмові тести, підготовлені викладачами, поверхові та спрямовані переважно на механічне запам'ятовування фактологічного матеріалу. Процес навчання переважно передбачає «питання – відповідь», а не досвід вирішення проблеми. Оцінюються лише нижчі рівні пізнання (пам'ять та здатність пригадати) [193, с. 20].

Автор формулює важливу вимогу до фізкультурної освіти студентів: «Під розвитком пізнання мається на увазі здатність пам'ятати та згадати інформацію. А також розуміти, використовувати, аналізувати, синтезувати та оцінювати. Рівень пізнання має відповідати стадії розвитку студента». Крім того, як засоби освіти він виділяє: розробку письмових тестів, що оцінюють різні рівні пізнання; використання відкритого пошуку для вирішення проблеми, що змушують студента досліджувати,

знаходити та застосовувати на практиці інформацію, знайдену ним самим, у тому числі через рухову діяльність; визначення «позакласного» читання для збирання необхідного матеріалу [193, с. 21].

В. Abercromble стверджує, що мета університету – це розвиток особистості в цілому. Отже, викладач фізичного виховання повинен розробляти план, який: 1) сприяв би досягненню та збереженню оптимального рівня здоров'я; 2) надавав допомогу у розвитку здорової особистості через можливості її самореалізації та соціалізації; 3) розвивав моральні та етичні цінності та відносини; 4) виробляв навички використання можливостей, що надаються відпочинком та розвагами; 5) забезпечував навичками навчання для самостійної організації дозвілля, фізичного виховання та надання медичної допомоги [191].

Ряд американських учених [192; 201; 203; 206] бачили можливість розбудови фізичного виховання внаслідок реорганізації системи підготовки викладачів. Така нова генерація педагогів, справді, змогла б перервати сприйняття одних та забезпечити трансляцію нових, більш прогресивних форм та методів фізичного виховання. Очевидно, це вкрай важлива умова без якої зміни неможливі.

Уточнимо, далі, на чому ж полягала гуманітарна освіта інженерів у США. Для отримання першого професійного ступеня навчальна програма повинна була включати вивчення гуманітарних та соціальних наук обсягом не менше 12,5% від усього навчального часу. Для отримання ступеню бакалавра обсяг обов'язкових предметів цього циклу вже становив від 15 до 25% всього навчального часу. Крім того, на ступені магістр студент мав ще декілька предметів на вибір [129].

В. А. Параїл спів ставив відповідні рівні інженерної освіти в СРСР та США і дійшов висновку, що час, який витрачається на гуманітарні предмети (без іноземної мови) на той час був таким. У СРСР 950 годин (10% від загального навчального часу), тоді як у США для бакалаврів та магістрів по 1200 годин, що відповідає 17 та 14% від загального часу [129, с. 177].

Зафіксувавши тенденцію гуманітаризації інженерної освіти в розвинених країнах зазначимо, що зміна пропорцій часу, що виділялося на різні навчальні предмети в навчальних планах як вузів СРСР, так і незалежної України, завжди була хворобливою темою. Тоді як непрофесійна фізкультурна освіта студентів, що здійснюється в обсязі годин, передбачених на «Фізичне виховання», дозволить не втручаючись у перерозподіл годин, суттєво посилити гуманітарний аспект сучасної вищої освіти.

Серед цілей інженерної освіти у відомій доповіді «Нововведення в інженерній діяльності та інженерно-технічній освіті в США», представленій ЮНЕСКО наприкінці 1970-х рр., міститься також наступна: досягти розуміння студентами самих себе, суспільства та його культури, а також потреб населення, розвинути здібності до самостійної роботи для поповнення своїх знань [195].

У низці університетів, наприклад, в університеті Пердью, що розташований у місті Вест-Лафейєтт, що у штаті Індіана, пропонувалася така комплексна навчальна програма, в якій тісно переплітались суспільні, управлінські та власне інженерні дисципліни. Вони розглядалися як єдине ціле у розумінні ролі людини у процесі матеріального виробництва. Така програма мала назву «Серія курсів про діяльність людини» [196].

У монографії «Технічний університет США» також відзначається прагнення ширшого впровадження, за обсягом і якістю, гуманітарної освіти у процесі підготовки інженерів. Стверджується, що продуктивність праці за рівної спеціальної підготовки завжди є вищою у того працівника, який має також вищий рівень загальної культури. Саме тому соціально-гуманітарні розділи становлять суттєву, причому істотно важливу частину наукових розробок міжгалузевого характеру. Особистий аспект проявляється тут не як доповнення до головного, але як повноправний об'єкт дослідження [43].

Повертаючись до ситуації в СРСР наприкінці 1980-х рр. зазначимо наступне. Важливі для так званої перебудови інженерної освіти ідеї містилися у низці робіт [42; 81; 101 та ін.]. Так, Г. А. Антипов та А. З. Фахрутдінова у статті «Програма гуманітаризації інженерної освіти» писали: «Необхідно, щоб

навчання було не лише формою трансляції знань як таких, а й формою передачі змістів, що складають еко культурну систему науки. У цьому, зрештою, і полягає, мабуть, гуманітаризація процесів навчання природничо-наукових дисциплін, у тому числі інженерних» [5, с. 310].

Автори уточнюють цю тезу, наголошуючи, що будь-який акт діяльності людини є реалізація певної програми, що вважається ідеально, яка «як закон» визначає спосіб і характер дій людини. У найпростішому випадку основними елементами такої програми повинні бути вказівки на вихідний матеріал, продукт, процедури, за допомогою яких вихідний матеріал трансформується на очікуваний, створений продукт. Кожен із цих компонентів може фіксуватися на рівні зразків [5, с. 312].

Ще чіткіше сформулював цю вимогу Г. Саймон у книзі «Науки про штучне». «Головним завданням як інженерних, так і архітектурних, юридичних, педагогічних, медичних або адміністративних навчальних закладів по суті є навчити конструювати» [155, с. 70].

Ось чому всі названі вище цивільні спеціальності і відповідні галузі діяльності ми розглядаємо як «інженерні» за своєю суттю, а аналіз, який проводився і торкався інженерних кадрів, може бути використаний для різних категорій фахівців широкого профілю.

1.7. Перспективи трансформації фізичного виховання студентів у напрямку підсилення освітнього компоненту, який був окреслений наприкінці існування СРСР

Перебудова вузівського фізичного виховання, як складової комплексу спроб якісних змін в усіх сферах життя в колишньому СРСР, передбачала встановлення, аналіз і використання тих позитивних тенденцій, які були напрацьовані науковцями і практиками у 1960-ті - 1980-ті рр. Адже було зрозуміло, що нехтування цією вимогою вело б до стабілізації теоретичної бази фізичного виховання і, як наслідок, до консервації практики, що склалася на той час. Не випадково В. В. Платонов звертав увагу на стан спеціальної фізкультурної освіти, як головної умови кардинальних змін у сфері фізичної культури та спорту, для якої і готують фахівців у профільних установах вищої освіти [134, с. 5].

У статті «Радянська наука про фізичну культуру і спорт: стан та перспективи» наводяться такі дані. За 1938-1985 рр. було підготовлено і захищено 170 дисертацій, присвячених проблемам фізичного виховання студентів, причому 89 лише за 1976-1985 рр. Аналіз їх змісту показує, що помітна чітка тенденція до переорієнтації досліджень. А саме, використання досягнень фундаментальних наук, а також зарубіжних досліджень у галузі фізичної культури та спорту свідчать про наступне. Найбільш помітними виявляються праці тих вчених, які працюють на стику різних напрямів. У галузі фізичної культури ці зони розташовані на стиках суспільних та природничих наук [67, сс. 4-5].

Тим самим підкреслюється полі предметний характер та методологічна орієнтація пошукових фундаментальних досліджень. Ми не ставимо перед собою завдання дати вичерпний огляд виконаних наукових праць, оскільки спрямованість аналізу визначалася тематикою нашого дослідження. А саме, проблемами непрофесійної фізкультурної освіти студентів (або НпФО) та фізкультурної діяльності.

Насамперед необхідно вказати на роботи, пов'язані з ППФП у процесі фізичного виховання [11; 14; 68 та ін.], оскільки саме цьому підходу й протиставляється здійснюваний нами науковий пошук.

Незважаючи на значний масив досліджень у галузі фізичного виховання студентів, включаючи ППФП, С. О. Гоніянц та М. А. Петрачов на основі аналізу дисертацій та звітів про результати науково-дослідних робіт на період 1980-х рр. відзначають, що так і не було дано відповідей на наступні питання:

1. Який вихідний рівень і який повинен бути зміст «фізкультурної освіченості» різних віково-статевих та професійних контингентів дорослого населення, щоб вони були достатніми для правильного проведення самостійних занять фізичними вправами?

2. Які потрібні організаційно-методичні шляхи формування знань, переконань та потреб, достатніх для самостійних занять фізичними вправами, тобто належного рівня освіченості [41, с. 39].

Зрозуміло, що ця низка питань може бути уточнена і продовжена, але зрозуміло таке. Вказані автори, які у той час працювали на кафедрі теорії фізичної культури провідного спеціалізованого вишу СРСР, а саме Державного Центрального ордена Леніна інституту фізичної культури, були вимушені констатувати не опрацьованість теми фізкультурної освіти, складової предмету «Фізичне виховання».

Відсутність у теорії та методиці фізичного виховання «освітніх механізмів» підкреслював також відомий вчений В. К. Бальсевич. Особливо актуальним, на його думку, було подолання протиріччя між рівнем та обсягом існуючого знання, суспільної культурної спадщини у сфері діяльності, пов'язаної з фізичним вихованням і фізичним удосконаленням людини, та рівнем і обсягом індивідуального знання та потенціалу особистісної фізичної культури переважної маси людей. «Найважливішою проблемою, ключовим фактором прискорення у розвитку фізичної культури виявляється фізкультурна, у т. ч. спортивна, освіта та виховання насамперед дітей та молоді» [10, сс. 5-6].

Криза попередніх спроб створення концепцій фізкультурної освіти значною мірою визначалася прагненням дослідників вирішувати особливі освітні завдання на основі суто дидактичних підходів, що широко використовуються в теорії навчання. Однак освітні аспекти далеко виходять за межі теми навчання, приміром, це потреба актуалізації у свідомості особистості світоглядних та діяльнісних складових, саме тому їх не вдавалося вирішити винятково в дидактичній парадигмі трансляції знань. Фізкультурну освіту студентів, як особливий «замикаючий» багаторічні організовані заняття дітей та молоді фізичним вихованням компонент, необхідно формувати як «нормативно-діяльнісний» навчальний предмет, який будується на принципово іншій методології, а саме на педагогіці розвитку.

Розуміння поданого почало складатись у створеному автором Дніпропетровському гуртку методологічних проблем фізичної культури. Члени гуртка О. Є. Климук і О. В. Попкова у тезах доповіді, поданої на вище вказану регіональну науково-методичну конференцію «Теорія і практика перебудови фізичного виховання учнівської молоді», фіксують наступне. Програма фізичного виховання у вузах спрямована в основному на розвиток у студентів певних фізичних якостей та фізичну підготовку до майбутньої професії. Проте, така спрямованість не повною мірою відповідає вимогам часу, оскільки фізичні якості зберігаються лише під час відвідування занять з «Фізичного виховання». ППФП має сенс лише у випадках, коли умови діяльності майбутнього фахівця вимагають певних фізичних якостей (професія льотчика, водолаза тощо.). Але майбутні умови праці випускників цивільних вишів не можуть прогнозуватись з необхідною точністю. Тому фізичне виховання під час навчання у вузі має створювати передумови для подальшого свідомого управління особою своїм психофізичним станом.

Ця позиція не поодинока, навпаки, вона повністю збігається з низкою інших робіт [39; 100; 113; 130; 165; 169], а також з нашими публікаціями [138; 139; 141; 142].

У той самий час, проведене період 1982-1986 рр. дослідження, у якому взяли участь 4000 студентів та 254 викладачів фізичного виховання різних вузів СРСР, показало, що ставлення студентів до фізичної культури проявляється на двох рівнях, а саме вербальному та діяльному [124, с. 114]. Але бажане таке становище, коли за рахунок зміни «…мікро умов соціального середовища в масштабі вузу або факультету... коли абстрактні цінності фізичної культури, опосередковані реальною практикою, трансформуються до рівня особистісного сенсу, представленого у формі психологічних установок до дії» [124, с. 117]. Б. І. Новіков уточнює цю думку і стверджує наступе. Підвищення фізкультурно-спортивної активності студентів на старших курсах можливе за рахунок зміни організаційних форм та змісту обов'язкових занять [122, с. 189]. Важливо, також, що фізкультурно-спортивна діяльність розглядається авторами як один із способів наповнення, змісту життєдіяльності людини [109; 189].

М. М. Візітей та В. П. Моченов відмічають, що у той час в теорії та масовій свідомості панувало вузьке розуміння фізичної культури виключно як рухової активності людини. Проте потрібне переосмислення соціокультурного статусу фізичної культури у суспільстві. Популярність вже тоді у-

шу, йоги, поширення оздоровчих систем, ідей раціонального харчування, дихальної гімнастики тощо підштовхують теоретиків до нових рівнів аналізу. Як синтетичне збірне поняття, що дозволяє подолати рівень емпіричного аналізу окремих складових проблеми, все частіше виступає поняття «здоровий спосіб життя». Отже, іактично йдеться про формування нової парадигми досліджень [22].

Б. І. Новіков вважав, і ми з ним цілком згодні, що кульмінаційним періодом розвитку фізичної культури особистості є життєвий цикл людини від 17 до 25 років, у якому закінчується становлення морфологічних та функціональних характеристик розвитку організму, формування арсеналу основних рухових умінь та навичок. Важливо зазначити, що він співпадає з періодом закінчення загальноосвітніх навчальних закладів і здобування молоддю спеціальності у закладах вищої освіти [123].

М. Я. Віленський та А. П. Внуков вказують, що розвиток фізичних якостей і формування у студентів потреби у фізичному самовдосконаленні це два різні педагогічні завдання, які вирішуються засобами цілком певної спрямованості, які є суттєво відмінними. Тому в цілісному навчально-виховному процесі має бути знайдено та реалізовано правильне співвідношення засобів вирішення цих завдань, бо вони різною мірою впливають на формування та розвиток особистості. При цьому не слід забувати, що студенти є не тільки об'єктом педагогічної діяльності, а й її суб'єктом [27, с. 33].

А. Кислов висловлює важливе положення, що здоров'я людини, це насамперед «здоров'я» її способу життя та мислення. Потрібно, щоб людина стала господарем своєї долі, свого здоров'я. Їй, звичайно, знадобляться відомості про стан організму, вона повинна також мати рекомендації щодо покращення стану здоров'я. Але вирішувати, що, як і коли робити, вона має сама [86, с. 73].

Разом з тим, наявність відомостей про існуючий зв'язок між фізкультурною діяльністю і фактом здобуття вищої освіти, що зафіксовано в результаті досліджень, свідчить, що в процесі здобуття освіти не забезпечується «автоматичне» становлення індивідуальної фізичної культури [50, с. 117].

Щоб цього досягти, у процесі фізичного виховання особливої уваги потребує формування духовної сфери особистості, її свідомості та самосвідомості. Необхідне становлення такої свідомості спеціаліста, у структурі якої цінності фізичної культури актуалізовані, системно організовані та визначають активну позицію у здоровому способі життя та професійному вдосконаленні [26, с. 39].

Наступне важливе зауваження про те, що не можна без кінця сподіватися на всілякі соціальні механізми, на оновлення та удосконалення соціальної організації суспільства, яка вирішить усі наявні проблеми. Не вони в кінцевому рахунку визначають долю людства, джерела існуючої кризи лежать усередині, а не поза людською істотою. «Але як все ж таки дати поштовх розвитку самої людини?... З одного боку, гарантувати якийсь мінімальний рівень освіти, ...а з іншого їй потрібно навчитися пристосовуватися і жити в симбіозі з мінливим світом, з навколишнім середовищем» [132, с. 202].

І все-таки, чому не спрацьювали підходи до формування фізкультурно-діяльної особистості, що практикувалися в СРСР? В. І. Столяров зазначив вкрай важливу причину такого стану. Він стверджує, що діяльність людей у сфері вільного часу не піддається директивному регулюванню, на що орієнтовані тодішні програми та форми організації фізичного виховання. Адже тут можливе лише опосередковане регулювання через суб'єктивні цілі самої людини. Проте, як пише автор «...механізми такого регулювання у сфері фізичної культури і спорту вивчені слабо» [161, с. 47]. М. Я. Віленський І Г. К. Карповський стверджують: «Очевидно, що фізична культура перетворюється на активний фактор становлення особистості, якщо вона (фізична культура – *авт.*) набуває для неї цінності» [28, с. 42].

Без належної уваги теоретиків фізичного виховання залишилася стаття Б. В. Євстаф'єва, в якій він уточнює переклад статті відомого філософа: «Під освітою ми розуміємо три речі: по-перше, розумова освіта; *по-друге, фізична освіта* ...; по-третє, технологічна підготовка, яка озброює ... знанням основних принципів всіх процесів виробництва та дає практичні навички спілкування з найпростішими знаряддями праці» [62, с. 7]. Але, підкреслимо ще раз, цілком до протилежних

результатів вела практика фізичного виховання, що склалася в СРСР. Б. Н. Пенцик, провівши анонімне опитування завідувачів кафедрами фізичного виховання, встановив, якщо й говорити про повідомлення студентам знань, то вони стосуються знань про виконання рухових дій [131, с. 44].

Крім того, Ф. Л. Доленко, С. І. Резцов та Ф. І. Молостова, звертають увагу на той факт, що у фізичному вихованні студентів «беззастережно домінує груповий метод». Ігнорується найважливіша особливість контингенту, а саме здатність дорослих усвідомлювати та самостійно реалізовувати необхідність оптимізації свого рухового режиму. Абсолютизація групового способу неминуче веде до творчої пасивності, вбиває інтерес до занять. Методика вузівського фізичного виховання дедалі більше входила у суперечність із методикою викладання інших дисциплін навчального плану, оскільки вона мало відрізняється від методів фізичного виховання у шкільництві і навіть у дошкільних установах. Неминуче при домінуванні урочної форми та групового підходу нівелювання особи тих, хто займаються, особливо нетерпиме у віці 17-25 років, коли процеси формування особистості протікають особливо бурхливо. Цей вік характеризується прагненням до активної, творчої діяльності, високою сприйнятливістю до нового та негативним ставленням до будь-яких рутинних проявів [55, с. 38].

З поданого очевидно, що фізичному вихованню з поки що відсутньою підсистемою непрофесійної фізкультурної освіти, належить подолати свій головний недолік. Він полягає в тому, що воно не забезпечувало раніше і не забезпечує дотепер, формування студента як активного та свідомого діяча, що майстерно використовує необхідні у тих чи інших ситуаціях виробництва та побуту необхідні тут і зараз саме йому засоби фізичної культури, оздоровлення та рекреації.

Розглянемо, як же в реальності організоване фізичне виховання студентів, у чому саме конструктивні недоліки системи, що склалась впродовж десятиліть і є, фактично, незмінною? По-перше, студент безпосередньо до «простору фізичної культури», тобто до численних напрацювань і використовуваних форм та засобів цієї галузі культури не звернений. Все, що йому пропонують (зміст, методики та форми занять, у тому числі і занять, запропонованих на вибір студента) формується спочатку викладачем кафедри фізичного виховання, якому доручено підготувати робочу програму занять. Потім, як творець програми, викладач, який її впроваджує, переслідує цілі, визначені для студента (призначені студенту) без його участі і не пов'язані з індивідуальними цілями конкретної людини (якщо вона їх вже має), в ім'я якої, фактично, і здійснюється процес «Фізичного виховання».

І тут ми наблизилися до необхідності *відновити справжній сенс такого педагогічного явища як виховання.* Ще в середині XIX століття наш земляк П. Г. Редкін, який народився у м. Ромни, Полтавській губернії, історик філософії, професор Московського університету, професор та ректор Санкт-Петербурзького університету та член Державної ради, написав таке. «Ми не називаємо вихованням несвідомі, ненавмисні, випадкові впливи, що здійснюються на дітей та юнаків зовнішньою природою, оточуючими їх людьми та життєвими обставинами..., якщо вони діють на вихованця, так би мовити мимохідь» [147, с. 4]. Він уточнює це положення: «Виховання ж як мистецтво, вироблене через прямий вплив однієї людини на іншу зі свідомим наміром розвинути в ній те, що істотно людині, є виховання в педагогічному значенні цього слова» [147, сс. 65, 309].

Справді, і це підкреслив Н. Г. Редкін, виховання як педагогічне явище передбачає наявність позицій вихователя і людини яку виховують, зазвичай, дитини, в умовах суб'єкт-об'єктної організації їх взаємодії. Але такий спосіб побудови педагогічних систем у ситуаціях, коли потрібно забезпечити запуск та розгортання діяльності людини, є нерезультативним. Адже, і це було показано раніше, безперервне вдосконалення особистості, самоврядування та саморозвиток людини суть освітні процеси. Такими їх вперше показав Г.В. Ф. Гегель, такими вони визнаються і сучасною педагогікою.

Вказуючи на переваги освіти В. В. Горіневський відмічає різноманіття можливих засобів впливу на фізичний стан людини: «Бажана мета може бути досягнуто різними шляхами... Не у рекомендації

тієї чи іншої системи виховання тут справа, а в можливості зробити свідомий вибір засобів, придатних в кожному конкретному випадку… Проте, у неосвіченої людини часто виникають непереборні складнощі. Розмаїття та різноманітність засобів фізичного виховання ставить неосвіченого перед необхідністю скористатися вже готовим вибором і тим самим позбавити себе ще одного важкого завдання. Цим і пояснюється, ймовірно, така прихильність до шаблонів і схем» [45, с. 191].

Відсутність же у сучасній педагогіці чіткого відмежування понять «виховання» і «освіта» часто вимагає від дослідників додаткового самовизначення щодо зазначених понять і відповідних процесів. Ось тільки два характерні приклади вживання понять виховання та освіта у їх близькому значенні. Так, відомий спеціаліст у галузі змісту освіти в роки СРСР В. С. Леднєв писав: «Процес становлення особистості, а також його результат прийнято називати освітою... Освіта (становлення особистості) - одна з основних функцій діяльності. Інакше кажучи, діяльність має одним із своїх продуктів розвиток самого суб'єкта». А далі знаходимо наступне: «По суті, освіта - синонім поняття «становлення особистості» та «виховання» у широкому педагогічному сенсі цього слова» [102, сс. 43, 48].

М. Я. Віленський писав наступне, з чого видно, як у розумінні науковця зв’язані навчання, виховання та освіта: «Рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, його зміст впливають на ставлення до навчання, а їхня позиція у навчальному процесі впливає на засвоєння навчального матеріалу. Тому одним із факторів підвищення якості процесу фізичного виховання є інтеріоризація цілей занять, що висуваються педагогом, тобто прийняття їх студентами, перетворення на внутрішні стимули самонавчання і самовиховання, адже студенти виступають як суб’єкти навчальної діяльності, котрі мають власну позицію щодо цінностей освіти у навчально-виховному процесі» [32, с. 10].

І тут ми підходимо до теми розуміння специфіки як спрямованості, так і змісту непрофесійної (неспеціальної) фізкультурної освіти (НпФО і НсФО). Узагальнюючи аналітичну частину зазначимо, що у процесі НпФО необхідно повинні бути присутніми процеси формування вищих інтелектуальних функцій людини, у т. ч. поняттєве мислення та рефлексія. Адже мислення не просто «існує поруч, співіснує із почуттями, емоціями та волею, але впливає на них, підкорюючи їх собі» [154, с. 144].

Рефлексія дозволяє людині як розуміти причини труднощів і екстремальності, що виникли в її житті, у т. ч. пов'язані зі станом здоров'я та рівнем фізичного розвитку, так і здійснювати проспективний пошук оптимальних можливостей їх подолання. Але для цього необхідно самому «звертатись» до масиву норм фізичної культури, з яких відбирати відповідні та апробувати необхідні особі тут і зараз.

Головна відмінність, у цьому випадку від традиційних занять з фізичного виховання під керівництвом викладача полягає в тому, що, маючи (задіявши) механізми рефлексії, розуміння та мислення, доросла людина не потребує «тлумачів» для вибору існуючих і прийнятних для конкретного випадку норм фізичної культури, як це прийнято при організації занять з «Фізичного виховання». Вона може за участі викладача формувати онтології здоров'я, рекреації та застосовувати їх у ході фізкультурної діяльності, використовуючи відповідні засоби фізичної культури. У спосіб власної активності і виконується програмування змісту та порядок організації своєї фізкультурної діяльності.

Вочевидь, що зазначене вимагає істотної зміни характеру фізичного виховання та запуску процесів освіти, переходу викладача і студента до педагогічного співробітництва. Така двостороння комунікація, коли відбувається пред'явлення та співставлення цінностей фізичної культури, знань і досвіду педагога і студента. Це позитивно впливає на зміну світоглядних орієнтацій студента щодо потреби занять фізичною культурою. Програма власних занять студента, як його усвідомленої реакції на, як це часто буває, усвідомлювану неадекватність свого психофізичного стану зовнішнім умовам, може бути складена і реалізована лише тоді, коли студент сам творить і сам здійснює задумане.

З позиції усього лише «споживача» фізкультурно-спортивних послуг, що надаються за допомогою відвідування занять з «Фізичного виховання», у стан, примітний наявністю актуалізованих

цінностей та розвинених здібностей до свідомого використання засобів фізичної культури, студента може успішно перевести лише НпФО. Адже освіта найтіснішим чином пов'язана з поняттям культури і означає, зрештою, властиво людський спосіб перетворення природних завдатків та можливостей. При цьому будь які заняття освітою йдуть через розвиток теоретичних інтересів людини [36, с. 51].

Таке становище переконливо підтверджують дослідження Б. Д. Куланіна. Він визнає, аналіз результатів проведеного ним експерименту показав «...не тільки індивідуальну технологію переробки та використання знань, а й те, що навіть найбільш продумана система повідомлення студентам знань не покриває всієї складності проблеми залучення їх до самостійної фізкультурно-спортивної діяльності. Знання, що ними засвоюються, лише опосередковано, через елементи потребово-мотиваційної сфери, сприяють підвищенню фізкультурної активності студентів» [96, с. 16].

Очевидно, що перед тим як будуть задіяні засвоєні знання, має набути чинності і почати діяти ціннісна (аксіологічна) орієнтація особи. Цінність об'єкта/явища, тобто їх «валентності» саме для даної людини, є функцією зовнішньої та внутрішньої мотивації та ступенем труднощі досягнення [10; 56].

Обговорюючи тему фізкультурної освіти студентів, не варто забувати про їхню особливу роль після закінчення вузу в житті своїх трудових колективів. В. І. Ільїнич наголошує, навчальний матеріал з урахуванням поданого має бути розрахований не лише на особисту підготовку окремого студента, а й на його становлення як майбутнього керівника виробничого колективу [77, с. 43].

Отже, фізкультурну освіту студентів треба розглядати також як напрямок нової галузі, а саме педагогіки трудового колективу. Обговоренню цього аспекту присвячено чимало робіт [25; 75; 148]. І все-таки дотепер не проводилися глибокі дослідження, присвячені проблемам формування випускників вузів, як фахівців, котрі мають здібності у відповідний спосіб поширювати фізичну культуру, чому, наприклад, у США вже у період 1980-х - 1990-х рр. приділялося велике значення.

Окремі кроки у цьому напрямі робилися 1960-ті - 1980-ті рр., частіше у педагогічних інститутах. Проте, новаторство кафедр фізичного виховання Калінінського, Воронезького, Ярославського, Ленінградського імені А. І. Герцена, Московських та інших педагогічних інститутів, які намагалися підпорядкувати фізичне виховання студентів інтересам виховання школярів, не дали суттєвих результатів. Їхні дії не вписувалися ані в рамки навчальної програми з фізичного виховання, що діяла, ані в критерії, за якими оцінювали роботу кафедр фізичного виховання і спортивного клубу [82, с. 57].

Створюючи проєкт непрофесійної фізкультурної освіти студентів, важливо уникнути такого що перетікає також і у фізичне виховання, явища технократизації, що підпорядковує людину виробництву, перетворюючи її на «людський фактор», залежною від примату світу машин. «Сам індивід поки розглядається у фізичному вихованні в якості живої машини, у якої необхідно підвищити запас фізичної міцності, зробити її більш витривалою та працездатною... Гуманістичний напрямок фізичної культури, будучи протилежністю техніцистському, має на увазі єдність людини і природи, гармонію соціального та біологічного, цілісність фізичного та психічного, збереження індивідуальності. Вмінню управляти своїм тілом і здоров'ям на основі знань, законів тілесності, розвиваючи власну індивідуальність і живу людську природу, особистості ще належить навчитися» [17, с. 17-18].

Непрофесійна фізкультурна освіта студентів як перспективний напрямок гуманізації вищої освіти взагалі дозволить майбутньому спеціалісту виконати апробацію технології проєктування та конструювання безпосередньо в ході розробки програми власної фізкультурної діяльності. Саме такої точки зору дотримувався Ю. М. Теппер із співавторами, висловлюючи наступну думку: «В якості актуальної проблеми розвитку вищої технічної освіти виступає оволодіння студентами сучасною теорією та практикою інженерної діяльності. Одним із аспектів вирішення цієї проблеми є формування особою інженерного ставлення до світу в цілому і до організації індивідуальної життєдіяльності. Як

об'єкт інженерного ставлення до життєдіяльності може виступити процес власного фізичного розвитку та вдосконалення студентів» [166, с. 103].

Висновки до першого розділу

1. У процесі вдосконалення теоретичних основ фізичного виховання майбутніх фахівців широкого профілю в центр уваги необхідно ставити не особливості стандартних трудових операцій і дій, що спостерігаються ззовні, але виділяти як головну особливість інтелектуальну за сутністю працю спеціаліста з вищою освітою з переважної більшості цивільних спеціальностей. Взявши на себе функцію освіти майбутнього спеціаліста в частині відповідних компетентностей, фізичне виховання стає в один ряд з навчальними дисциплінами, які безпосередньо беруть участь у різнобічній освіті студентів. А також у формуванні у них як наукової, так і, що дуже важливо, діяльнісної картини світу.

2. Орієнтоване на загально фізичну та утилітарну прикладну психофізичну підготовку, фізичне виховання у вузі як у розглянутому історичному періоді, так і на сьогоднішній день не надає глибокого впливу на освіту сучасного спеціаліста широкого профілю. Не забезпечує формування способу життя, який передбачає свідоме і доцільне використання засобів фізичної культури в різних ситуаціях, що безперервно змінюються. У той же час, непрофесійна фізкультурна освіта студентів має широкі можливості гуманізації вищої освіти, запуску та розгортання фізкультурної діяльності особи студента.

3. Історичний процес становлення фізичного виховання свідчить про тісний зв'язок мислення та свідомості людини з породженням та вживанням засобів фізичної культури під час її фізкультурної діяльності. Вже у ранній період розвитку суспільства фізичні вправи стали використовуватися свідомо і цілеспрямовано. Проте досі не розкрито двосторонній зв'язок між використанням фізичних вправ та засобів фізичної культури взагалі із внутрішньою, інтелектуальною діяльністю людини. Не вирішивши цієї методологічної проблеми, не вдасться забезпечити процес формування діяча фізичної культури.

4. Розуміння вирішальної ролі особи, яка займається фізичною культурою у формуванні своєї фізкультурної діяльності, ми знаходимо ще в роботах творців перших європейських систем фізичного виховання. Однак, поширення в царській Росії, а потім і в СРСР отримало утилітарне тренування за системою Г. Ебера, яке не передбачало розвиток у осіб, які займаються, здібностей, до самостійного використання адекватних для особи засобів фізичної культури. Наступний, після так званої Великої Жовтневої соціалістичної революції період, не забезпечив змін і навпаки лише посилив існуючий стан.

5. Принципово інший підхід до фізичного виховання розробляв П. Ф. Лесгафт. Він уперше пов'язав фізичну культуру із загальними завданнями освіти людини, чим створив історичний прецедент удосконалення фізичного виховання за рахунок внесення до нього освітнього компоненту. Тим не менш, не зважаючи на важливі перспективи вдосконалення сучасної освіти, цей напрямок до останнього часу не отримав глибокого методологічного та теоретичного опрацювання і дизайну.

6. Як наслідок, багаторічні заняття учнівської молоді організованими формами фізичного виховання, включаючи період навчання у вузі, не дають позитивного результату щодо формування діяча фізичної культури. Претензії ППФП вирішити завдання формування спеціаліста, який свідомо застосовує засоби фізичної культури, виявилися не реалізованими. Підхід ППФП неможливий щодо освіти фахівців широкого профілю, які навчаються на цивільних спеціальностях. Існує необхідність нових теоретичних та концептуальних опрацювань, пов'язаних з фізкультурною освітою студентів, як важливого замикаючого процесу у багаторічних організованих заняттях особи фізичним вихованням.

7. Відмова від прагнення в рамках ППФП створити нові науково обґрунтовані системи занять, придатні для освіти фахівців широкого профілю, цілком виправдана. Зусилля необхідно докладати не до розробки більш досконалих програм розвитку фізичних якостей, які згасатимуть після припинення тренувань під керівництвом викладача, але до запуску у студентів процесів фізкультурної діяльності.

8. Таким чином, сформувавши спочатку поняття «фізкультурна діяльність людини», у такий спосіб отримавши еталонні уявлення про ознаки та характеристики фізкультурної діяльності, можна переходити до проєктних робіт у галузі фізкультурної освіти студентів, яка цю діяльність і запускає.

9. Дуже перспективним напрямком розробки педагогічних основ фізкультурної освіти людини є підхід до теми освіти людини, намічений Г. В. Ф. Гегелем. Він передбачає розгляд освіти у зв'язку зі становленням індивіда. Такий погляд на освіту реалізується в підходах педагогічної антропології, на зв'язок якої з фізичною культурою звернули увагу К. Д. Ушинський і П. Ф. Лесгафт. Проте концепція фізкультурної освіти студентів як напряму педагогічної антропології створена в СРСР, не використана після його розпаду в незалежній Україні. Істотна роль у реалізації концепції повинна належати діловим іграм у навчальному процесі, особливо організаційно-навчальної гри, як різновиду ділових ігор.

10. В університетах та коледжах США, які мають різноманітні розвинені форми фізичного виховання, що відповідають значним фінансовим можливостям, притаманним цій країні, у 1980-ті рр. дедалі більше уваги приділялось посиленню освітньої та рекреаційної сторони фізичного виховання. Але слід зазначити слабке методологічне і теоретичне опрацювання підходів, що використовувались в США у цьому випадку, а також ігнорування теми забезпечення непрофесійної фізкультурної освіти.

11. В аналітичній частині дослідження нами були розкриті важливі тенденції та показані значущі ідеї, які мають бути використані у процесі подальшого дослідження. Нехтування цією вимогою порушує принципи історизму та системності, що пред'являються до подібних теоретичних робіт.

12. Непрофесійна фізкультурна освіта студентів може розглядатися як актуальний та перспективний напрямок спочатку для методологічних та теоретичних досліджень. Враховуючи неопрацьованість теми, належить виконати насамперед саме цей важливий етап робіт, як основу подальших розробок. Спроби вдосконалити фізичне виховання у школах та вишах без відповідної бази, що вживаються численними фахівцями, не дають і не можуть дати позитивних результатів.

13. Виходячи з обґрунтування запропонованого нами варіанту виходу до розв'язання наукової проблеми забезпечення якісно вищого рівня освітнього аспекту у процесі вдосконалення занять дітей та молоді фізичним вихованням є одним із найбільш перспективних та можливих в сучасній Україні.

Посилання до вступу і першого розділу

1. Акимов А. Б., Приходько В. В. Программно-целевое управление массовой физической культурой и спортом в высших учебных заведениях : тез. докл. республ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы дальнейшего развития массовости физической культуры, повышения спортивного мастерства в свете Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 11 сентября 1981 г.». (Черкассы, 16-18 ноября 1982 г.). Черкассы, 1982. С. 3-4.

2. Алексеев Н. Г., Ладенко И. С. Направления изучения рефлексии ; в кн. «Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования». Новосибирск : Наука, 1987. С. 3-12.

3. Ананьев Б. Г. Важная проблема современной педагогической антропологии (онтогенетические свойства человека и их взаимосвязь). *Советская педагогика*. 1966. № 1. С. 33-53.

4. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника. Новгород, 1989. 178 с.

5. Антипов Г. А., Фахрутдинова А. З. Программа гуманитаризации инженерного образования. Исследовательские программы в современной науке. Новосибирск : Наука, 1987. С. 308-319.

6. Арвисто М. А., Тамм Я. Ф. Связь ценностных ориентаций и физкультурной активности в образе жизни. Всемирный научный конгресс: «Спорт в современном обществе. Философия, история, социология. Первое направление». Москва : Физкультура и спорт, 1980. С. 18-19.

7. Асадов А. И., Мамедов Н. М. Способ мышления эпохи и инженерная деятельность : в кн. «Научно-технический прогресс: методология, идеология, практика». / Ред. М. М. Попов, Ф. И. Гиренок. Москва, 1989. С. 172-178.

8. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва : Педагогика, 1977. 251 с.

9. Бердяев Н. А. Человек и машина (Проблемы социологии и метафизики техники). *Вопросы философии*. 1989. № 2. С. 147-162.

10. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и каждого. Москва : Физкультура и спорт, 1988. 208 с.

11. Белик В. П. Исследование некоторых вопросов профессиональной подготовки студентов факультетов физического воспитания педагогических институтов : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1971 18 с.

12. Берков В. Ф., Мишаткина Т. В. О механизмах социальной детерминации научно-технического творчества. в кн. «Научно-технический прогресс: методология, идеология, практика». / ред. М. М. Попов, Ф. И. Гиренок. Москва, 1989. С. 197-201.

13. Бим-Бад Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии. *Советская педагогика*. 1988. № 11. С. 38-43.

14. Бобылев Ю. П. Экспериментальное обоснование ППФП будущих специалистов конструкторского профиля : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Ленинград, 1974. 22 с.

15. Борисов И. М., Шван Р. Р. Социально-педагогический анализ профессиональной деятельности преподавателя физического воспитания ; тез. докл. республ. науч.-метод. конф. (г. Брест, 7-10 июня 1988 г.). Брест, 1988. С. 20-21.

16. Буаже М. Физическое воспитание ; сокращ. перевод с франц. с 3-го перераб. изд. / ред. и предисл. проф. В. А. Ивановского. Москва : Физкультура и спорт, 1938. 288 с.

17. Букреев В. И. Физическая культура личности. Здоровье и массовая физическая культура ; тез. докл. науч.-пркт. конф. (г. Новосибирск, 21-22 июня 1988 г.). Новосибирск, 1988. С. 17-18.

18. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 2002. С. 28-39.

19. Бюллетень Министерства высшего образования СССР. 1947. № 12. С. 10.

20. Васильев А. А. Физкультурно-спортивная активность студенческой молодежи в свободное время и факторы, ее определяющие. *Теория и практика физической культуры*. 1982. № 5. С. 43-45.

21. Вербицкий А. А., Кондратьева Л. А. Теория и практика контекстного обучения в вузе. Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней специальной школе. Москва : НИИВШ, 1984. Вып. 7. 48 с.

22. Визитей Н. Н., Моченов В. Н. Здоровый образ жизни: социокультурный аспект проблемы : тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. «Физическая культура и здоровый образ жизни». (Севастополь, 16-21 февр. 1990 г.). Москва, 1990. С. 21-22.

23. Виленский М. Я. Педагогические отношения в теории и практике физического воспитания студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1988. № 8. С. 9-11.

24. Виленский М. Я. Развитие научных основ физического воспитания студенческой молодежи. *Теория и практика физической культуры*. 1975. № 11. С. 54-58.

25. Виленский М. Я. Система профессиональной направленности физического воспитания в педагогических институтах. *Теория и практика физической культуры*. 1978. № 5. С. 44-47.

26. Виленский М. Я. Физическое воспитание в комплексной, программно-целевой подготовке специалистов в высшей школе : тез. докл. республ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы физического воспитания студентов». (Брест, 7-10 июня 1988 г.). Брест, 1988. С. 37-39.

27. Виленский М. Я., Внуков А. П. Потребность в физическом самосовершенствовании и основы методики ее формирования у студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1983. № 5. С. 33-34.

28. Виленский М. Я., Карповский Г. К. Мотивационно-ценностное отношение студентов к физической культуре и пути его направленного формирования. *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 10. С. 39-42.

29. Виноградов П. А., Жолдак В. И., Нифонтова Л. Н. Утренняя гимнастика в жизни современного человека. *Теория и практика физической культуры*. 1977. № 6. С. 37-40.

30. Виноградов П. А., Трофимова А. А. Уровень знаний населения по физической культуре. *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 11. С. 37-39.

31. Власов А. А. Физическое воспитание и студенческий спорт в вузах страны в период с 1917 по 1929 годы. *Физическая культура и спорт в формировании социалистического образа жизни студентов* : дез. докл. Всесоюз. науч конф. (г. Львов, 18-20 ноября). Львов, 1987. С. 28-29.

32. Внуков А. П. Формирование у студентов потребности в физическом самосовершенствовании как задача учебно-воспитательного процесса. Физическая культура и спорт в формировании социалистического образа жизни студентов : дез. докл. Всесоюз. науч конф. (г. Львов, 18-20 ноября). Львов, 1987. С. 2-3.

33. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 69-76.

34. Выготский Л. С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования ; в кн. : История советской психологии труда. Тексты (20-30-е годы XX века) / ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носковой. Москва : Изд-во Моск. ун-та. Часть I. 1983. С. 50-57.

35. Габрусевич С. А., Зорин Г. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособ. Минск : Университетское, 1989. 125 с.

36. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики ; пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.

37. Гаралис А. И. Профессиональное утомление, здоровье инженеров и физическая культура. Здоровье и массовая физическая культура : тез. докл. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 21-22 июня 1988). Новосибирск, 1988. С. 22-23.

38. Гаралис А. И. Социологическое исследование среди инженеров в связи с проблемой ППФП будущих специалистов. *Теория и практика физической культуры*. 1978. № 5. С. 39-40.

39. Гетман В. А. Программирование профессионально-прикладной физической подготовки (на примере студентов, ориентированных на специальность «бортинженер») : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Малоховка, 1989. 23 с.

40. Гольдин Л. Чему и как учить директора. *Коммунист*. 1988. № 10. С. 48-53.

41. Гониянц С. А., Петрачев М. А. Пути совершенствования научно-исследовательской работы, подготовки и переподготовки кадров по массовой физической культуре взрослого человека. *Теория и практика физической культуры*. 1982. № 11. С. 39-41.

42. Гонтарев Б. А. Гуманитаризация подготовки инженера как фактор формирования его теоретических навыков. Гуманитарные основы подготовки инженера и психологическое обеспечение повышения эффективности производства : тез. докл. науч.-пркт. конф. (г. Новосибирск, 26-27 сентября 1083 г.). Новосибирск, 1983. 20-22.

43. Гонтарев Б. А. Технический университет США. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. 124 с.

44. Гориневский В. В. Гигиена и физическая культура в борьбе с предрассудками и вредными привычками быта. Из цикла лекций, прочитанных в домах отдыха 24.VI.1927 г. : Физическая культура и здоровье. Посмертный сборник трудов, отдельных статей и выступлений. Москва : Физкультура и спорт, 1945. С. 97-108.

45. Гориневский В. В. Избранные произведения : в 2 т. Москва : Физкультура и спорт, 1951. Т. 1. 318 с.

46. Горностаев П. В. К. Д. Ушинский и педагогика взрослых (К 160-летию со дня рождения). *Вечерняя средняя школа*. 1984. № 2. С. 42-45.

47. Горохов В. Г. Знать, чтобы делать: история инженерной профессии и ее роль в современной культуре. Москва : Знание, 1987. 176 с.

48. Горохов В. Г., Розин В. М. Формирование и развитие инженерной деятельности : в кн. «Философские вопросы технического знания». Москва : Наука, 1984. С. 81-94.

49. Граменицкий Б. С., Щербаков В. С. Физическое воспитание как предмет высшей школы. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 5. С. 52-55.

50. Даниелян В. С. Физическая культура как системообразующий фактор здорового образа жизни мужского населения (на примере Армянской ССР) : дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1987. 157 с.

51. Данюк В. М., Кожариков И. В., Колот А. М., Григоренко В. А. Научная организация труда инженера / под ред. В. М. Данюка. Киев : Техника, 1981. 166 с.

52. Демени Г. Механизм движений и общая педагогика физического воспитания ; пер. с франц. Харьков : Вестник физич. культ., 1929. 96 с.

53. Демени Г. Научные основы физического воспитания ; пер. с франц. / ред. В. Е. Игнатьев. Москва, 1905. 299 с.

54. Демени Г., Филипп Ж., Расин Г. Теоретический и практический курс физического воспитания ; пер. со 2-го франц. изд. М. Владимирского. Москва : Изд. М. и С. Сабашниковых, 1912. 348 с.

55. Доленко Л. Ф., Резцов С. И., Молостова Ф. И. Пути повышения эффективности физического воспитания в вузе. *Теория и практика физической культуры*. 1982. № 9. С. 38-40.

56. Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей. Теоретические основы. Часть 2 (приложение). Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1990. 160 с.

57. Дюперрон Г. А. Методика урока физического воспитания. Ленинград, 1929. 116 с.

58. Дюперрон Г. А. Теория физической культуры: Практическое применение физических упражнений. Подбор упражнений. Построение и проведение урока. Педагогика физкультуры. Ленинград : Время, 1927. 99 с.

59. Дюперрон Г. А. Теория физической культуры: Семантика. Элементы физической культуры. Основные гимнастические системы. Ритмопластические системы. Спортивные игры. Эклектические системы. 2-е изд., доп. Ленинград : Время, 1927. 282 с.

60. Дюперрон Г. А. Тренировка физкультурника. Москва-Ленинград : Госуд. Изд-во, 1926. 68 с.

61. Дюперрон Г. А. Шведская педагогическая гимнастика. Санкт-Петербург, 1911. 468 с.

62. Евстафьев Б. В. О сущности триады К. Маркса «By education we understand three things». *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 2. С. 5-7.

63. Ежков А. П. О профессионально-прикладной физической подготовке студентов химических вузов. *Теория и практика физической культуры*. 1963. № 10. С. 51-52.

64. Еременко Р. А. Влияние различных форм массовой физической культуры на частоту простудных заболеваний трудящихся промышленных предприятий. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 3. С. 49-51.

65. Загорский Б. И. О содержании основных понятий теории и методики профессионально-прикладной физической подготовки. *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 9. С. 44-46.

66. Загорский В.В. «Вальфдорское» преподавание химии. *Химия в школе*. 1995. №3. С. 10-13.

67. Зациорский В. М., Туманян Г. С., Козьмина В. П. Советская наука о физической культуре и спорте: состояние и перспективы. *Теория и практика физической культуры*. 1988. № 1. С. 2-5.

68. Зинченко В. Б. Пути совершенствования системы физического воспитания студентов : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Киев, 1975. 33 с.

69. Зинченко В. П. Человеческий интеллект и технократическое мышление. *Коммунист*. 1988. № 3. С. 96-103.

70. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование*. 2000. № 2. С. 86-95.

71. Иванов Б. И., Чешев В. В. Становление и развитие технических наук. Ленинград : Наука, 1977. 261 с.

72. Игнатьев В. Е. Основы физической культуры. 2-е изд. Москва : Работник просвещения, 1925. 64 с.

73. Ильинич В. И. Методология определения программного содержания профессионально-прикладной физической подготовки студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1976. № 6. С. 26-29.

74. Ильинич В. И. О взаимосвязи общей и профессионально-прикладной подготовки в процессе физического воспитания студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1979. № 10. С. 37-38.

75. Ильинич В. И. Профессионально-прикладная физическая подготовка будущих агрономов. *Теория и практика физической культуры*. 1980. № 1. С. 41-42.

76. Ильинич В. И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов землеустроительного и геодезического факультетов. *Теория и практика физической культуры*. 1973. № 4. С. 53-55.

77. Ильинич В. И. Средства и формы профессионально-прикладной физической подготовки студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1972. № 3. С. 40-43.

78. Ильинич В. И. Теоретические основы профессионально-прикладной физической подготовки студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1972. № 3. С. 40-43.

79. Ильясов И. И., Можоровский И. Л. Рефлексия как условие формирования научно нормированных способов познавательной деятельности. *Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования*. Новосибирск : Наука, 1987. С. 113-121.

80. Кабачков В. А., Солодков С. С. Профессионально-прикладная физическая подготовка в общеобразовательной школе. *Теория и практика физической культуры*. 1987. № 4. С. 19-20.

81. Каган М. С. Социалистическая культура и формирование гармонически развитой личности. Гуманитарные основы подготовки инженера и психологическое обеспечение повышения эффективности производства : тез. докл. науч.-пркт. конф. (г. Новосибирск, 26-27 сентября 1083 г.). Новосибирск, 1983. С. 17-19.

82. Калашников Г. А. Физическое воспитание студентов педагогических вузов. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 8. С. 56-57.

83. Кандров И. С. Некоторые разновидности нестандартных режимов труда и отдыха в промышленности : Физиологические принципы разработки режимов труда и отдыха / ред. В. И. Медведев. Ленинград : наука, 1984. С. 69-85.

84. Каплун С. Физкультура и труд. *Известия физической культуры*. 1924. № 1. С. 1.

85. Кареев Н. Идеалы общего образования. *Alma mater*. 1992. № 1. С. 81-86.

86. Кислов В. Н. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов инженерно-строительного вуза. *Теория и практика физической культуры*. 1970. № 9. С. 62-64.

87. Клубков Л. М. Физическое воспитание и спорт в вузах СССР накануне и в годы Великой Отечественной войны : дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1975. 195 с.

88. Комаров С. В. К вопросу о смене стиля мышления. Методологические проблемы взаимосвязи фундаментальных исследований и разработки интенсивных технологий. Москва – Обнинск, 1987. С. 46-49.

89. Концевич И. М. Стяжание духа святаго. Киев : Изд. Экзарха всей Украины Митрополита Киевского и Галицкого, 1990. 52 с.

90. Концепция непрерывного физического образования детей и учащейся молодежи. Москва, 1989. 20 с.

91. Костюк Г. С. Прогрессивные педагогические идеи педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Советская педагогика*. 1974. № 2. С. 18-28.

92. Костюк Г. С. Психологические основы педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Вопросы психологии*. 1974. № 2. С. 19-31.

93. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.

94. Кузьмик В. Принципи християнської моралі – основа здорового способу життя сучасної людини. *Острозька Академія. Наукові записки*. Т.3. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України. Острог, 2000. С. 347-373.

95. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1980. 312 с.

96. Куланин Б. Д. Влияние специальных знаний, убеждений и потребностей на практику самостоятельных занятий физической культурой студенческой молодежи (на примере вузов РСФСР) : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1984. 21 с.

97. Куланин Б. Д. Влияние специальных знаний, убеждений и потребностей на практику самостоятельных занятий физической культурой студенческой молодежи (на примере вузов РСФСР) : дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1985. 197 с.

98. Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск : Изд-во Урал. унт-та, 1988. 192 с.

99. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта ; пер. с венгерск. / ред. В. В. Столбов. Москва : Радуга, 1982, 399 с.

100. Лабскир В. М., Любиев А. И., Червяков А. Т. Индивидуальные и групповые пути формирования здорового образа жизни в студенческом туристском клубе : тез. докл. республ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы физического воспитания студентов». (Брест, 7-10 июня 1988 г.). Брест, 1988. С. 139-141.

101. Лаврушина Т. Я. О необходимости гуманитарной подготовки студентов технического вуза. Гуманитарные основы подготовки инженера и психологическое обеспечение повышения эффективности производства : тез. докл. науч.-пркт. конф. (г. Новосибирск, 26-27 сентября 1083 г.). Новосибирск, 1983. 22-25.

102. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособ. Москва : Высш. школа, 1989. 360 с.

103. Лесгафт П. Ф. Собр. соч.; в 4 т. Москва : Физкультура и спорт, 1951.

104. Макаревич С. В., Жуков В. В., Кучинский М. М. Факторы формирования положительного отношения студентов к физической культуре : тез. докл. республ. науч.-метод. конф. (г. Брест, 7-10 июня 1988 г.). Брест, 1988. С. 156-157.

105. Марквардт К. Г. Цели и методы развивающей, профессионально направленной системы подготовки специалистов в технических вузах. *Современная высшая школа*. 1984. № 2. С. 23-35.

106. Мельников В. М. Проблема формирования и воспитания личности в теоретическом наследии Гегеля : дис. …канд. пед. наук. Москва, 1988. 193 с.

107. Мергаутова Я. Функции физической культуры, обусловленные изменениями содержания труда и жизненной среды в условиях научно-технической революции : дис. …канд пед. наук : 13.00.04. Москва, 1975. 251 с.

108. Методика физического воспитания. Москва : Физкультура и спорт, 1940. 360 с.

109. Мильштейн О. А. Жизненный путь и физкультурно-спортивная активность личности. *Философско-социологические исследования физической культуры и спорта*. Ежегодник. Вып. 1. «Спорт. Культура. Воспитание». Москва : Советский спорт, 1988. С. 51-67.

110. Мир будущего инженера ; [А. А. Калин, В. К. Григорьев]. Москва : Московский рабочий, 1988. 176 с.

111. Мокиенко Г. С., Нагорный А. Г., Полковникова Н. М. О формировании знаний на занятиях по физическому воспитанию в высшей школе. Физическая культура и спорт в формировании социалистического образа жизни студентов : дез. докл. Всесоюз. науч конф. (г. Львов, 18-20 ноября). Львов, 1987. С. 25-26.

112. Молчанова В. И. Исследование степени заинтересованности студентов старших курсов занятиями физической культурой (по материалам социологических исследований). *Теория и практика физической культуры*. 1970. № 7. С. 64-65.

113. Мухин Н. Н. Самостоятельные занятия физическими упражнениями. *Теория и практика физической культуры*. 1972. № 7. С. 35-36.

114. Мюллер И. П. Моя система для мужчин. 15 минут ежедневной работы для здоровья : пер. с датского Г. М. Ромма. Петроград : Сотрудник, без года издания. 92 с.

115. Мюллер И. П. Новейшая гигиена. Гигиенические советы ; пер. с нем. Р. Марковича. Санкт-Петербург, без года издания. 253 с.

116. Мюллер И. П. Спорт на воздухе ; пер. с нем. И. П. Мартыновой. Ленинград : Прибой, 1928. 100 с.

117. Мясоед П. А. Антропологический принцип и проблемы психологии развития. *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 122-126.

118. Наталов Г. Г. Историко-логический анализ предмета и структуры теории физического воспитания : дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Алма-Ата, 1975. 173 с.

119. Некрасова Л. М., Зайцева Н. М. Физическая культура и спорт в режиме жизни работников умственного труда. Всемирный научный конгресс: «Спорт в современном обществе. Философия, история, социология. Первое направление». Москва : Физкультура и спорт, 1980. С. 59.

120. Никитин В. А. К представлению об исторических циклах университетского образования. *Вопросы методологии*. 1991. № 2. С. 67-68.

121. Нифонтова Л. Н. Взаимосвязь самостоятельных занятий различными видами физических упражнений с профессиональной деятельностью трудящихся. *Теория и практика физической культуры*. 1977. № 4. С. 47-51.

122. Новиков Б. И. Междисциплинарное исследование физической культуры личности студента : тез. докл. республ. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы физического воспитания студентов». (Брест, 7-10 июня 1988 г.). Брест, 1988. С. 188-190.

123. Новиков Б. И. Развитие физической культуры личности. Пути формирования активного отношения различных социально-демографических групп населения к физической культуре ; тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф.. Челябинск, 1986. С. 11-13.

124. Новиков В. И., Лушников А. Г. Физическая культура в системе ценностных ориентаций студентов. Философско-социологические исследования физической культуры и спорта. Ежегодник. Вып. 1. «Спорт. Культура. Воспитание». Москва : Советский спорт, 1988. С. 112-117.

125. Носенко Є. Л., Нестеренко М. В. Сприйняття суб'єктом інформації як загрозливої. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3. С. 90-99.

126. Окружающая среда в техническом обучении / ред. Д. Бренгер. Париж : ЮНЕСКО, 1986. 130 с.

127. Олейников И. Ф. Развитие физической культуры и спорта в вузах СССР (1946-1968) : дис. …канд. пед наук : 13.00.04 : Москва, 1970. 228 с.

128. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Правда. 1987, 21 марта.

129. Параил В. А. Высшее техническое образование в США. Критический анализ. Киев-Одесса : Вища школа, 1980. 192 с.

130. Парфенов В. А. Программирование и формы работы профессионально-прикладной физической подготовки : тез. докл. науч.-метод. конф. «Теория и практика перестройки физического воспитания учащейся молодежи». Днепропетровск, 1989. С. 104-105.

131. Пенцик Б. Н. О формировании знаний на занятиях физическими упражнениями в педагогических вузах. *Теория и практика физической культуры*. 1973. № 10. С. 43-46.

132. Печчеи А. Человеческие качества ; пер. англ. С. В. Захаровой / общ.ред. и послесл. Д. М. Гвишиани. Москва : Прогресс, 1980. 302 с.

133. Пионтрковский Е. О. Эбер и его естественный метод физического воспитания. Москва-Ленинград : Молодая гвардия, 1924. 152 с.

134. Платонов В. В. Актуальные проблемы высшей школы и пути перестройки физкультурного образования. *Теория и практика физической культуры*. 1990. № 4. С. 5-10.

135. Полиевский С. А., Старцева И. Д. Физкультура и профессия. Москва : Физкультура и спорт, 1988. 160 с.

136. Пономарев Н. И. Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания. Москва : Физкультура и спорт, 1970. 248 с.

137. Пономарев Н. И. О системном подходе в исследовании проблем физической культуры и спорта. *Теория и практика физической культуры.* 1976. № 6. С. 5-8.

138. Приходько В. В. К вопросу создания педагогической системы физического воспитания будущих инженеров : тез. докл. науч.-метод. конф. «Теория и практика перестройки физического воспитания учащейся молодежи». Днепропетровск, 1989. С. 96-97.

139. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (опыт игрового проектирования и экспертизы) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Москва, 1991. 416 с.

140. Приходько В. В. Стратегія реформи національної вищої школи : монографія. Дніпропетровськ : Журфонд, 2014. 460 с.

141. Приходько В. В., Литвинов В. Н., Кубасов В. И. Управление перестройкой учебного процесса по физическому воспитанию и массовой физкультурно-спортивной работы в вузе : тез. докл. республ. науч.-практ. конф. «Научно-педагогические проблемы физической культуры и спорта в свете основных направлений перестройки высшего и среднего образования в республике». Ивано-Франковск, 1988. С. 188-189.

142. Приходько В.В., Миронец В. В. Создание спортивных отделений как важная форма совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию в вузе : тез. докл. республ. науч.-

метод. конф. «Актуальные проблемы физического воспитания студентов». (Брест, 7-10 июня 1988 г.). Брест, 1988. С. 201-202.

143. Приходько В., Салов В., Чернігівська С., Вілянський В., Кравченко К. Реформа фізичного виховання майбутніх бакалаврів у вітчизняній вищій школі (компетентнісний підхід) : монографія ; вид. друге виправлене та доп. Дніпро : Інновація, 2021. 350 с.

144. Про вищу освіту. Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

145. Программа по физическому воспитанию студентов высших учебных заведений. Москва : Советская наука, 1051. 27 с.

146. Раевский Р. Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов : учеб. пособие. Москва : Высшая школа, 1985. 136 с.

147. Редкин Н. Г. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1958.412 с.

148. Резцов Л. С. Основные задачи и вопросы организации профессионально-прикладной физической подготовки студентов высшей школы. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 5. С. 58-59.

149. Репецкий Ю. А. Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации. *Нова парадигма*. Вип. 2. Запоріжжя, 1997. С. 8-13.

150. Ржевский В. В., Семенчев В. М. Инженерная деятельность и технические науки. *Философия и социология науки и техники*. Ежегодник. Москва : Наука, 1986. С. 57-69.

151. Розанов В. В. Сумерки просвещения / сост. В. Н. Щербаков. Москва : Педагогика, 1990. 624 с.

152. Розин В. М. Методологический анализ игры как новой области научно-технической деятельности и знания. *Вопросы философии*. 1986. № 6. С. 66-74.

153. Розин В. М. Проектирование как предмет философско-методологического анализа. *Вопросы философии.* 1984. № 10. С. 49-54.

154. Руткевич М. Н. Диалектический материализм. Москва : Мысль, 1973. 527 с.

155. Саймон Г. Науки об искусственном ; пер. с англ. изд. 2-е. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 144 с.

156. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности. *Вопросы психологии*. 2002. № 1. С. 95-103.

157. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития. *Вопросы психологии*. 1998. № 6. С. 3-17.

158. Слука П. П. Исследование эффективности обучения студентов лыжному спорту на учебно-тренировочных сборах. *Теория и практика физической культуры*. 1978. № 11. С. 58-61.

159. Сотирова Д., Попова С. Прикладная этика и культура Православия. *Человек*. 1996. № 1. С. 82-90.

160. Спешнев Ф. И., Сомов М. М. Физическое воспитание и спорт в высшей школе. *Теория и практика физической культуры.* 1946. Т. 9. Вып. 10. С. 472-474.

161. Столяров В. И. Спорт, свободное время и образ жизни. *Теория и практика физической культуры.* 1976. № 11. С. 45-48.

162. Сущенко Л. П. Історико-філософський аспект становлення поняття «здоровий спосіб життя» людини у давньому світі та середніх віках. *Нова парадигма*. Вип. 2. Запоріжжя, 1997. С. 42-47.

163. Тагако Л. И., Саливон И. И. Основы современной антропологии : учеб. пособ. Минск : Университетское, 1989. 271 с.

164.Теория и практика перестройки физического воспитания учащейся молодежи : тез. обл. науч.-метод. конф. Днепропетровск, 1989. 116 с.

165. Теппер Ю. Н. Теоретические основы перестройки физического воспитания вузе : тез. докл. науч.-метод. конф. «Теория и практика перестройки физического воспитания учащейся молодежи». Днепропетровск, 1989. С. 108-109.

166. Теппер. Ю. Н., Баленко С. В., Исаев С. Г. «Инженерный подход» к разработке систем физического воспитания в техническом вузе : тез. докл. науч.-метод. конф. «Теория и практика перестройки физического воспитания учащейся молодежи». Днепропетровск, 1989. С. 103.

167. Теппер Ю. Н., Приходько В. В. Проблемы перестройки физического воспитания студентов (опыт инициативной научной конференции). Прогнозирование и планирование кадров в сфере физической культуры и спорта ; сб. статей. Хабаровск, 1989. С. 82-90.

168. Техническое образование в странах СЭВ. *Вестник высшей школы*. 1976. № 7. С. 90.

169. Тимошкин В. М. Цели и проблемы самоорганизации студентов в перестройке физического воспитания и профессионально-прикладной подготовки в инженерном вузе : тез. докл. науч.-метод. конф. «Теория и практика перестройки физического воспитания учащейся молодежи». Днепропетровск, 1989. С. 106-107.

170. Толстой Л. Н. Собрание сочинений : в 22-х т. Т. 16. Москва : Художественная литература, 1983. 447 с.

171. Томенко О. А. Теоретико-методологічні основи неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді : дис. … д-ра наук з фіз. вих. : 24.00.02. Київ, 2012. 386 с.

172. Устиненко В. И. Место и роль игрового феномена в культуре. Научные доклады высшей школы. *Философские науки*. 1980. № 2. С. 69-77.

173. Ушакова М. В. Современная российская высшая школа как объект социально-гуманитарного знания. 2002. 48 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып.5).

174. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. Москва – Ленинград : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1950.

175. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ильичев. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 839 с.

176. Фуко М. Герменевтика субъекта : в кн.: СОЦИО-ЛОГОС ; пер. с англ., нем., франц. / сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. Москва : Прогресс, 1991. С. 284-311.

177. Цьось А. В. Система здорового способу життя в «Поученні» Володимира Мономаха. *Історія педагогіки, психології, освіти*. 1998. № 2. С. 208-216.

178. Чернігівська С. А. Інноваційна технологія непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання» : дис. … канд. фіз. вих. : 24.00.02. Дніпропетровськ, 2012. 290 с.

179. Чернігівська С. А. Модель будівничого власного здоров'я для інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від «Фізичного виховання». *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2011. № 2. С. 38-40.

180. Чернігівська С. А., Шевяков О. В. Особливості психічних станів студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання». *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип. 91.* Чернігів : ЧДПУ, 2011. С. 491-495.

181. Чернов А. Ю. Основные концепции содержания физического воспитания в современной буржуазной педагогике США : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Малаховка, 1988. 23 с.

182. Черносвитов Н. Г. Самостоятельная работа студентов по курсу физического воспитания в вузе : автореф. дис. …канд пед. наук : 13.00.04. Ленинград, 1958. 24 с.

183. Чернышевский Н. Г. Антропотехнический принцип в философии. Избр. филос. соч. В 3-х т. Москва : Госуд. изд-во политич. литер., 1951. Т.3. С. 162-254.

184. Шахвердов Г. Г. Петр Францевич Лесгафт ; в кн. Лесгафт П. Ф. Собр. соч.; в 4 т. Москва : Физкультура и спорт, 1951. Т. 1. С. 7-62.

185. Шеллинг Ф. В. Й. Шеллинг. Сочинения : в 2 т. / составитель, редактор издания, автор вступ. статьи А. В. Гулыга. Москва: Мысль, 1987. Т. 1. 638 с.

186. Щедрина А. Г. Значение физического воспитания студентов-медиков в профессиональной подготовке врача. *Теория и практика физической культуры*. 1981. № 2. С. 49-50

187. Щедровицкий П. Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пущино, 1987. 43 с.

188. Щербаков В. И., Максименко А. М. Характер труда и физическая культура в быту трудящихся. *Теория и практика физической культуры*. 1976. № 7. С. 42-45.

189. Юмтиня Р. Д. Особенности педагогического общения преподавателя физвоспитания и студента в учебном процессе : дис. …какнд. пед. наук : 13.00.04. Рига, 1988. 159 с.

190. Яркина Т. Ф. Педагогическая антропология за рубежом / О I томе монографии Генриха Роота. *Советская педагогика*. 1968. № 12. С. 143-146.

191. Abercromble B. Philosophical musings and ponderings related to the art or teaching learnings: the savored views of a long time teacher. *The physical educator*. 1981. № 1. P. 177-179.

192. Allison P. G. What and now preservice physical education teachers observe during on Carly field experience. *Research quarterly exercise and sport*. 1987. 58. 3. P. 242-249.

193. Annario A. A. Critical incidence in physical education planning and instruction a chance strategy. International. *Journal of Physical Education*. 1983. Vol. 8. P. 19-22. Vol. 46. № 5. P. 23.

194. Bugliarello G. Engineering and Liberal Education. *Engineering education*. 1973. Vol. 65. № 5. P. 331-334.

195. Bole R., Kirkpatrick E. Innovations in Engineering and Engineering Technical Education in USA. *Paper Submitted to UNESCO*. 1977. Nov. 22. 63 p.

196. Chemical and Engineering News. 1975. Vol. 53. № 41. 22 p.

197. Cunnigham S. D. Assumptions Underling the Oak of different Types of Simulations. *Simulations Games.* Beverly Hills. 1984. Vol. 15. P. 213-234.

198. Evelin M. Physical education principles emphasis is upon building a fit America. *Journal of Health. Physical Education and Recreation*. 1970. Vol. 41. № 41. P. 30-44.

199. Jaspers K. Der losse der Universitat. Gottingen. Heidelberg. 1961. 312 s.

200. Keil A. The future of Engineering and Engineering education. *Engineering education*. 1973. Vol. 63. № 5. P. 321-330.

201. Lawson H. A. New directions for research on teacher education and school practice in physical education. *International Journal of Physical Education*. 1983, 20 March. 1983. P. 10-15.

202. Murphy J. Leisure concepts in changing society. Journal of Health. *Physical Education and Recreation*. 1981. Vol. 52. № 8. P. 40-41.

203. Pearson K. Applied futurism:: how to avoid professional obsolescence. *The physical educator*. 1982. V. 39. № 4. P. 170-175.

204. Pelton B. K. Conflicts in the theoretical training of physical educators and sports coaches in the United States. *International Journal of Physical Education*. 1982, April 19. P. 19-22.

205. Pollok N. L., Wilmore S. H., Fox S. M. Health and fitness trough physical activity. *International Journal of Physical Education*. 1978. Vol. 5. P. 1-176.

206. Scsuteman J., Knoppers A. An examination ascender differences in scholarly productivity among physical educators. *Research quarterly exercise and sport*. 1987. 58. 3. P. 265-272.

207. Sidentop D. Physical education curriculum: An analysis of the pact. *Journal of Physical Education and Recreation*. 1980. Vol. 57. № 7. P. 40-41.

208. Stoner E. Evolution in the affective domain? Yes. *Journal Physical Education and Recreation*. 1982. Vol. 53. № 2. P. 16-17.

209. Wittenauer J. D. Voluntary physical education – a Sound practice. *Joker*. 1975. P. 91-97.

РОЗДІЛ 2.
ПРОБЛЕМА І ГІПОТЕЗА. МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ І ЕКСПЕРИМЕНТІВ

2.1. Методологічний апарат дослідження

Актуальність дослідження полягає у постановці та вирішенні методологічних і теоретичних аспектів проблеми непрофесійної (неспеціальної) фізкультурної освіти студентів та учнів шкіл для формування свідомого діяча фізичної культури. Як зазначає В. В. Кузнєцов у статті «Фундаментальні дослідження в галузі фізичної культури та спорту», у ході досліджень наука як функція суспільної свідомості виконує свою фундаментальну, базову роль пізнавальної діяльності, якщо спрямована на пошук принципово нових ідей, концепцій, відкриттів, шляхів та методів пізнання і пояснення [35, с. 7]. Теорії ж будуються з понять, звідси теорії суть поняття або іншими словами організовані групи суджень. За допомогою понять прагнуть передати однакове значення явищ усім, хто ними користується [61, с. 29-32].

Щоб отримати необхідне для нашого дослідження теоретичне знання, потрібно перед за все здійснити методологічний за своєю суттю аналіз такої складної категорії, як життєдіяльність людини і показати важливе місце в ній фізкультурної діяльності особи. Адже: «Теоретичне дослідження пов'язане з удосконаленням та розвитком понятійного апарату педагогіки та спрямоване на всебічне пізнання об'єктивної реальності в її суттєвих зв'язках та закономірностях» [14, с. 28].

Даному дослідженню належало відкрити серію теоретичних та експериментальних робіт щодо розвороту фізичного виховання у вузах і школах у бік суттєвого посилення освітнього компоненту. «Немає і не може бути такої соціальної теорії, - зазначав Ю. Каросас, - яка була б гностично чистою та позбавленою зв'язку з тими чи іншими інтересами соціальних груп... і випливала з існуючої соціальної дійсності. У цьому сенсі соціальні ідеї не винаходяться, а відкриваються в самому житті людей ... Тільки така теорія, яка сама, будучи продуктом певної соціальної епохи, поєднує проєкти своїх положень з представленими дійсністю практичними можливостями, може мати значення для розвитку соціального життя, а значить - і для зростання універсальних здібностей людини» [30, с. 10].

Проблема дослідження полягала у недостатній розробці, значних пробілах у методологічних та теоретичних основах, а також відсутності якісних концепцій, обмеженості методів, форм та засобів фізкультурної освіти особи, що використовувались у фізичному вихованні учнівської молоді.

Методологія дослідження передбачала зв'язок основних складових, а також визначених етапів наукового дослідження. У цьому контексті гіпотеза розглядалась як правдоподібна здогадка, яка заснована на вже наявних у дослідника, попередньо сформованих вихідних уявленнях. Будучи перевірена, вона може стати теорією, адже наукові експерименти можливі лише тоді, коли вже є контури теорії, що розробляється.

Гіпотеза дослідження ґрунтувалася на наступних твердженнях та припущеннях.

1. У даній роботі педагогіка виступала як комплексна наука, яка повинна знімати і використовувати різноманітні знання та методи сучасної методології, соціології та психології, тому що всі вони безпосередньо стосуються різних процесів освіти та виховання людини.

2. Оголошена останні роки існування СРСР перебудова вищої школи була зумовлена кризою форм, які раніше забезпечували фізичне виховання студентів у період стабільності існуючих систем освіти. Було очевидно, що збереження наявного стану фізичного виховання не лише негативно позначиться на процесі та результатах фізичного виховання, але й позначатиме невикористання широких можливостей, які надаються фізичною культурою для освіти фахівців широкого профілю цивільних спеціальностей. Тож перебудова фізичного виховання передбачала розгляд професійної діяльності науковців і викладачів фізичної культури як виду діяльності, відкритого до нових понять,

принципів, методів, форм і засобів цілеспрямованого впливу на осіб, які займаються «Фізичним вихованням». Зокрема, для проєктування та запуску процесів непрофесійної фізкультурної освіти.

3. Аналіз тенденцій, притаманних періоду закінчення XX – початку XXI століття, свідчив про стрімкий розвиток рекреаційної фізичної культури, яка на той момент слабко забезпечувалася вузько спрямованим фізичним вихованням, орієнтованим на впровадження ППФП. На той час рекреація означала принципово новий підхід до спрямованості педагогічної діяльності, адже спиралася на свідомий пошук фізкультурно-освіченою особистістю учня способів саморозвитку, реалізованих у свідомій фізкультурній діяльності. У цьому сенсі непрофесійна фізкультурна освіта і рекреація повинні розглядатися як особливі педагогічні технології творення та само творення творчих здібностей особистості та оптимальних форм організації життєдіяльності людини як фахівця, який розвивається.

4. Дуже перспективним, а можливо і вирішальним може стати використання системно мисленнєдіяльнісної методології та організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ) та організаційно-навчальних ігор (ОНІ), як засобу залучення її положень. За допомогою ОДІ можна успішно досліджувати та проєктувати складні педагогічні явища та процеси, здійснювати експертизу нових теоретичних та концептуальних побудов. Адже наголошується, що наукова рефлексія є тим джерелом, яке гносеолог у жодному разі не повинен ігнорувати [51]. Тоді як ОНІ мають стати важливим методом і формою здійснення НпФО

5. Організаційно-діяльнісні ігри повною мірою розкривають свій потенціал лише у контексті створення нових педагогічних систем, що передбачають формування нових діяльностей. ОДІ можуть бути використані також для перевірки наукових гіпотез, замінюючи цим не прийнятний для пошукової теоретичної роботи натурний педагогічний експеримент у різних його формах.

6. Концепція непрофесійної фізкультурної освіти повинна формуватися, як теорія специфічної діяльності людини в умовах відтворення існуючих норм культури і навіть створення нових засобів фізичної культури, необхідних саме для даної людини, якщо вона не знайде тих норм, які б підходили до вихідного стану її здоров'я та умов життєдіяльності. У концепції НпФО слід розглядати ОНІ також як специфічний засіб запуску здорового способу життя та фізкультурної діяльності особи. ОНІ мають низку особливостей, які можуть перетворити їх на центральну ланку антропотехнічної за своєю суттю непрофесійної фізкультурної освіти людини. Адже в низці досліджень уже встановлено, що в такій грі відбувається перехід від мотивів, що мають поки що форму недозрілих і несформованих бажань до тих мотивів, які вже мають форму узагальнених намірів і чітко усвідомлюються людиною.

7. Непрофесійна фізкультурна освіта не може «впроваджуватися» на основі адміністративних рішень методом керівництва з використанням єдиної для вишів навчальної програми. Створення системи НпФО результат самовизначення відповідної кафедри фізичного виховання. Проєктування та реалізація програм НпФО у кожному конкретному виші, хоча й має спиратись на загальні принципи та базові педагогічні технології, повинна відображати наявні особливі умови постановки тут фізичного виховання, враховувати також особливості контингенту студентів конкретного вишу.

Пройшовши перевірку, гіпотеза, разом із виробленими поняттями, становить ядро теорії. К. Поппер стверджує, що існують різні шляхи перевірки сформованих теорій. По-перше, це логічне порівняння отриманих наслідків друг з одним, за допомогою такого прийому перевіряється внутрішня несуперечність створеної системи. По-друге, це дослідження логічної форми теорії з метою з'ясувати, чи має вона характер наукової чи емпіричної. По-третє, це порівняння цієї теорії з іншими теоріями з метою визначити, чи зможе дати нова теорія внесок у науковий прогрес. І лише, по-четверте, це перевірка теорії за допомогою емпіричного застосування наслідків, що виводяться з неї [45, с. 53].

Традиційно у фізичному вихованні існує традиція використовувати саме останній спосіб. Це можна пояснити тим, що проведені дослідження зазвичай не виходили за межі вже сформованих теоретичних підходів. Однак пошукова теоретична робота, яку ми виконуємо, передбачає

застосування також перших трьох способів. Тож ми будемо використовувати всі зазначені способи перевірки теорії непрофесійної (неспеціальної) фізкультурної освіти, прагнучі показати її якість та перспективу застосування у практиці фізичного виховання учнівської молоді.

Методологія це особлива наукова галузь, яка робить предметом спеціального наукового дослідження методи пізнання з метою виявити найбільш правильні та ефективні з них. Причому, методологічні аспекти в дослідженнях з проблем теорії фізичного виховання належать до числа мало розроблених. Звернемося до положень монографії «Методологія у сфері теорії та практики» [41], які й розглянемо для обговорення ролі методології. Автори зазначають, що методологія наукового пізнання є сплавом онтологічних принципів, гносеології, логіки, а також теоретичного змісту науки та її методів [41, с. 56]. Саме з цих позицій ми й розглядаємо методологію у нашому дослідженні.

Система головних методологічних принципів, які історично змінюються і специфічні для кожної області науки, займає серединне становище між принципами філософії і принципами конкретної науки. Тому головні методологічні принципи у будь-якій галузі знань неможливо вивести лише з самої цієї області. При цьому: «Мислення суб'єкта виконує не тільки пізнавальну функцію (виробництво власне наукового знання», але і практичну, що виражається в проєктуванні та плануванні перетворюючої діяльності. Ці функції існують у єдності. Осмислюючи способи, методи та засоби майбутньої практичної діяльності, плануючи її, розробляючи схему її здійснення, коригуючи її в міру реалізації, з урахуванням наявних умов і відповідно до мети, що стоїть перед суб'єктом, мислення повинно мати наукову основу і водночас мати практичний характер» [41, с. 58-59].

Якою ж є так би мовити «технологія функціонування» методології в тілі науки? При побудові так званої «теорії–зразка», як це має місце в нашому дослідженні, найчастіше необхідною умовою є або союз вченого та методолога, або синтез їх в одній особі [41, с. 74].

Для того, щоб забезпечити цей союз і було створено такий інструмент (або інкубатор) змін – Дніпропетровський гурток методологічних проблем фізичної культури (ДМГ, Гурток), у якому зійшлись професійні фахівці фізичної культури, які поставили перед собою завдання розробити концепцію непрофесійної фізкультурної освіти. За необхідності учасники Гуртка могли виступити «носіями» нових для теорії та практики фізичного виховання понять і зразків нової ж діяльності. Це насамперед поняття «фізкультурна діяльність людини» та «непрофесійна фізкультурна освіта». Володіючи таким новим теоретичним знанням, можна було брати участь у підготовці викладачів кафедр фізичного виховання тих вузів, які будуть готові до використання на практиці непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

Отже, функція Гуртка полягала в тому, щоб сформувати групу дослідників за даною темою одночасно і як методологів, і як вчених, що було важливою умовою появи і трансляції нової області знання. Створення ДМГ слід розглядати як своєчасний та необхідний крок. Вже наприкінці 1980-х рр. дослідники проблем фізичного виховання ставили питання про своєрідну перебудову галузевої науки. Ю. М. Теппер та М. І Пономарьов зазначали, така перебудова можлива лише за істотної зміни змісту досліджень і, як результат, наукових дисциплін, а також способів оцінювання нових наукових знань. «Назріває необхідність переходу вчених від природничо-наукового, описово-розсудливого підходу до «інженерної науки». Вона повинна враховувати як непостійність станів об'єктів дослідження, так і необхідність адекватної зміни методів досліджень і перетворень, що використовуються» [60, с. 11].

Але такі високі і дещо несподівані вимоги, які мають у своїй основі вагомі підстави, можуть бути реалізовані лише за наявності спроб зближення науки про фізичне виховання з методологією. У тому числі з так званою системно-миследіяльнісною методологією (СМД методологією), яка була створена учасниками Московського методологічного гуртка під керівництвом Г. П. Щедровицького [71, с. 115].

Підстави для глибокої інтеграції методологічного та предметного знання дає історія наукових дисциплін. Г. П. Щедровицький зазначав: «Те, що ми називаємо «науковою дисципліною»... є не чим

іншим, як формою та засобом з'єднання умоглядного філософського та методологічного мислення з реальною технічною миследією, спрямованою на речі навколишнього техноприродного світу. При цьому з традиційного мислення були взяті дослідні факти, з філософського і теологічного мислення - отнологічні схеми і картини, з мислекомунікації - проблеми, завдання, знання та поняття, до цього додані нові та специфічні утворення - моделі та експеримент, що забезпечують зв'язок традиційних форм мислення і мислекомунікації з технічною миследією... Цим було започатковано нову предметну форму організації миследіяльності... Разом з цим було покладено початок професіям (у сучасному сенсі цього слова), інженерній справі як поєднанню науки з мистецтвом і таким предметним зв'язкам наукових предметів, технічного мислення та філософії, якими є наукові дисципліни» [70, с. 137].

У миследіяльнісній орієнтації перевага надається вивченню механізмів наукової, проєктної та програмної творчої діяльності особистості. Отже, тоді як традиційно педагогіка фізичного виховання орієнтувалася на використання положень наук про людину, методологія прагне не тільки істинності, доказовості отриманого результату, але також можливості реалізувати створені проєкти і програми.

Методологічна робота включає критику і схематизацію, проблематизацію і програмування, проєктування і конструювання, онтологічний аналіз і нормування як свідомо виділені форми та етапи роботи. Суть методологічної роботи не обмежена пізнанням, але полягає у створенні проєктів і методик потрібних дій. Вона не лише відображає факти дійсності, але більшою мірою створює, у тому числі через проєкт та нову конструкцію. Цим же визначається основна функція СМД методології, вона забезпечує весь універсум людської діяльності насамперед новими, актуальними, змінюючими існуючий стан проєктами та необхідними для їх реалізації приписами щодо змісту необхідних дій.

Це не означає, що дослідження та знання виключаються з області методології. «Навпаки, методологія саме тим відрізняється від методики, що вона набагато більше насичена знаннями (в точному сенсі цього слова) і включає чітко відмежоване дослідження. Методологічна робота та методологічне мислення поєднують проєктування, критику та нормування з дослідженням та пізнанням. При цьому дослідження підпорядковане проєктуванню, адже воно спрямовується його специфічними цілями» [69, с. 202-203].

У статті «Наукове дослідження у системі «методологічної роботи»» пояснюється призначення методології. Для цього можна уявити ситуацію, яка робить необхідною спеціальну методологічну роботу. А саме - можна умовно поставити індивіда, який володіє лише притаманними йому суб'єктивними засобами і здібностями, в положення, коли перед ним з'являється мета, що змушує його отримати новий продукт. А для цього шукати новий вихідний матеріал, нові знаряддя перетворень та будувати нову систему потрібних дій. Припустимо, раніше цей індивід раніше не ставив подібної мети і не вирішував визначених нею завдань. Таким чином він повинен побудувати певну процедуру, але в нього немає для цього відповідних засобів та здатностей. Можна сказати, він не знає, як це зробити.

Ще складнішим буде випадок, коли не лише не підготовлена ця конкретна людина, а й взагалі необхідна діяльність ще ніколи не будувалася та не виконувалася. Отже немає (від слова зовсім) тих зразків дій, які забезпечені методичним супроводом. Ця ситуація точно відображала ситуацію з непрофесійною фізкультурною освітою у кінці 1980-х рр. Ось тут потрібні методичні положення вимушено створюються не як опис раніше виконаної діяльності, але як проєкт змісту цієї діяльності.

Але якою б новою та відмінною від усіх колишніх діяльностей ця нова, бажана діяльність не була, сам проєкт, за усіх спокус, не може бути вироблений тільки на основі аналізу вже існуючих процедур діяльності. Проте, чим більше буде різниця між діяльністю, яку потрібно побудувати, а в даному випадку йдеться про створення педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, і тими діяльностями освітнього характеру, які раніше вже були напрацьовані у фізичному вихованні, тим більше у нових положеннях, що виробляються, буде власне моментів проєктування.

У цьому випадку: «Для вироблення методичних положень, що забезпечують побудову нових процедур діяльності, індивід немов би виходить за межі вже існуючих структур своєї діяльності і стає до них, а водночас і до своїх колишніх дій, у положення рефлексії» [71, с. 109].

У ряді засобів і форм, що забезпечують процеси інтеграції систем мислення та діяльності, слід виділити організаційно-діяльні схеми як найбільш значущі в системі методологічної роботи [38, с. 223]. Вони були широко використані під час нашого дослідження і частину з них ми покажемо далі.

Своєрідна розбудова науки на основі посилення зв'язку пізнання та розуміння особливо помітна була в останні десятиліття, що збіглися з періодом закінчення існування СРСР, чому була присвячена стаття методолога зі світовим ім'ям Е. Агацці. У ній автор наголошував на необхідності повніше враховувати герменевтичний (розуміючий) компонент науки. Справа в тому, що він не тільки забезпечує попереднє орієнтування в процесі створення теорій, але постійно існує в їхній еволюції та взаємодіє з ними за принципом зворотного зв'язку.

Е. Агацці стверджував, що традиційна наука не може бути найкращим засобом для дослідження тих аспектів людського буття, які відносяться до модальності не «як є», але «як має бути». «Адже протягом майже всієї своєї історії, - писав Агацці, - ціннісна нейтральність науки вважалася її відмінною рисою, її чеснотою, що рятує від упередженості та необ'єктивності. У наш час це твердження вже не вимовляють настільки категорично, маючи на увазі, звичайно, те, що зміст науки, знання, яке вона видобуває, може залежати від прийнятих людьми цінностей» [1, с. 30].

При цьому він звертав увагу, що проблема обґрунтованості цінностей не стоїть навіть перед науками про людину, адже це суперечило б специфіці та структурі існуючих наук. «Наука говорить про те, що дійсно вже має місце, про речі, якими вони можуть бути або якими не можуть бути. Та вона нічого не говорить про те, чим або якими вони мають бути, адже відповідь на подібні питання зажадала б виходу за рамки емпіричного досвіду, єдиного джерела знань, що допускається наукою» [1, с. 31].

Е. Агацці вказує на обмеженість опори в пошукових дослідженнях на традиційну науку: вона не може допомогти саме в тому, що є найважливішим. А саме, як вирішити, яку з можливостей слід спробувати здійснити. Свобода, відповідальність, цінності, інтенціональність не можуть бути об'єктами спостереження, не можуть логічно виводитися з фактів, що спостерігаються. Вони можуть лише сприйматися як даність, як особистий досвід, або концептуалізуватися в рефлексії, яка намагається надати значення цій очевидності, що переживається особою, і розпізнати умови, за яких це можливо.

З погляду традиційної науки такий спосіб мислення, який характерний нашого дослідження, спотворюється суб’єктивністю. «Однак... звернення до суб'єкта не обов'язково тягне за собою суб'єктивність, але може бути навіть умовою обґрунтування знань про «об'єкти». Оскільки саме це знання нічого не може додати до характеристики суб'єкта, який пізнає, і в кінцевому рахунку залежить від нього. Не будемо тут дискутувати, краще чи гірше ці методи, ніж методи традиційної науки: ясно, що вони не менш суворі (коли їх суворо застосовують), ніж звичайні наукові методи, і раціональні... У дослідженнях людини вони мають особливу цінність, бо тут горезвісна «нейтралізація суб'єкта», майже неминуча в природничих науках, безглузда... Ось чому, якщо ми зводимо вивчення людини до вузько-наукового рівня, ми тим самим заперечуємо її специфічно людську природу» [1, с. 33-34].

Ми вдалися до такого ретельного обговорення, щоб показати співвідношення власне наукового і методологічного в сучасних дослідженнях про людську діяльність, до яких належить і наша робота. Зазначимо також, що така дослідницька позиція прийнята і в науковій школі відомого психолога і педагога В. В. Давидова. Представник цієї школи В. П. Андронов прямо говорить про те, що не можна виробити поняття про сутність людини за допомогою порівняння та виділення формально загальних властивостей людей. «Проникнення в сутність, - зауважує він, - можливе лише за допомогою теоретичного, розумного мислення» [4, с. 17].

Перехід до якісно іншого рівня досліджень, пов'язаних із включенням у поле дослідницьких інтересів людини, значущий не тільки для робіт у галузі теорії та методики фізичного виховання. Так, М. Н. Скаткін та І. І. Логвінов визнають, що дидактика все ще перебуває на рівні емпіричних знань. Тоді як вирішення її найважливіших проблем напряму пов'язане з переходом до теоретичного знання [54].

Відмінність робіт теоретичного рівня полягає в тому, що в цьому випадку сама структура досліджень дозволяє обґрунтовано переносити знання, отримані за одних умов та на одних об'єктах також на інші об'єкти, що знаходяться в інших умовах. «Ця здатність заснована на тому, що дослідження теоретичного рівня містять об'єкт, що не існує в емпіричних дослідженнях. Тобто, об'єкт, який не має безпосереднього чуттєвого аналога в емпіричних знаннях. Це так званий ідеальний об'єкт, що заміщає в дослідженнях теоретичного рівня емпірично задані об'єкти. Саме з виділенням такого об'єкта теорія переходить до абстракцій вищого порядку, що дозволяє відображати дійсність глибоко, а відповідно вірніше, ще ближче підходячи до істини» [54, с. 71]. М. М. Скаткін та І. І. Логвінов вказують, що теоретичний рівень педагогіки включає особистість людини, зміст освіти, методи та форми навчання. Важливо зазначити, також, що рівень теоретичного дослідження у педагогіці передбачає використання так званого уявного (або розумового) конструктивного експерименту [12; 53].

Як зазначає А. В. Славін, під уявним експериментом розуміється: «...Уявний процес, що будується на кшталт реального експерименту і приймає структуру останнього. Це специфічний вид теоретичного міркування, що реалізує одну з основних, властивих саме людині функцій - пошук нових знань, прагнення до відкриттів» [55, с. 198]. Він розкриває історію питання, показуючи, що уявний експеримент виник у науці з урахуванням механізму узагальнення реальних експериментів, будучи їх ідеальним відтворенням. Але уявний експеримент з часом перестав бути дзеркальним відображенням реального експерименту. Особливість першого полягає в тому, що він не завжди може бути здійснений насправді, але силою абстракції та ідеалізації можна цілком подумки звільнити досліджуване явище від побічних явищ, розглянути його «в чистому вигляді». І далі: «По суті, дослідник подумки оперує такими об'єктами, які в реальності не існують... Але чи означає це, що в уявному експерименті вчений має справу з фікціями? Сучасна логіка відповідає на це питання негативно» [55, сс. 200, 201].

Можливі два типи уявного експерименту: 1) експеримент, який є частиною підготовчої роботи для подальшого проведення реального експерименту; 2) і такий експеримент, який практично навіть у принципі неможливо здійснити через оперування ідеалізованими об'єктами. У нашому дослідженні використано як перший, так і другий вид уявного експерименту. Перший, підготував наступні прикладні дослідження та розробки за темою непрофесійної фізкультурної освіти студентів. Другий пов'язаний з формуванням базових понять концепції непрофесійної фізкультурної освіти. А також із виробленням принципів, змісту, методів та форм НпФО, а також її принципової (базової) педагогічної технології.

Важливим є й таке зауваження А. В. Славіна. Він наполягає, що висновки розумового експерименту мають перевірятися [55]. Щоб виконати цю вимогу у нашому дослідженні була передбачена, по-перше, експертиза основних сформульованих положень, як у рефлексії організаторів та учасників розумових експериментів, так і на основі традиційних для педагогіки експертних оцінок [31; 42]. По-друге, це (звичний) педагогічний експеримент, який було підготовлено та виконано в Українському державному хіміко-технологічному університеті (м. Дніпропетровськ).

Проведене обговорення розкриває особливості методології дослідження. Витримано вимогу про те, що методологія в педагогіці є системою знань про вихідні положення, про підстави і структуру педагогічної теорії, принципи підходу і способи добування знань, що вірно відображають педагогічну дійсність, яка змінюється, в умовах суспільства, що теж безперервно розвивається [20, с. 32].

В. І. Загвязинський писав, що теорія складається з двох частин, а саме підстав і наслідків. Підстави містять провідні поняття, вихідні посили, які включають сукупність емпіричних фактів. Тоді як наслідки це пояснення, інтерпретація фактів, а також способи передбачення нових фактів [25, с. 67].

Викладання (діяльність викладача) та вчення (діяльність учня, студента) відбуваються у процесі педагогічної діяльності. Поняття «управління педагогічною діяльністю» відповідає поняттю «педагогічна система» (як система цілей, змісту, використовуваних принципів, методів, засобів, форм тощо). Педагогічні системи – це безпосередня основа для розробки педагогічних технологій [66, с. 59]. За нашим задумом розробкою відповідної та адекватної педагогічної системи і педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів і мало завершитись наше дослідження.

В. В. Давидов звернув увагу на існування двох типів мислення: теоретичного та емпіричного. Основною функцією емпіричного мислення є класифікація предметів, побудова жорсткої схеми «визначників» (определителей – *рос.*). Тоді як теоретичне мислення має свій особливий зміст, відмінний від змісту емпіричного мислення. У емпіричних залежностях окрема річ постає як самостійна реальність. У залежностях, що розкриваються теорією, одна річ постає як спосіб прояву іншої всередині деякого цілого. Цей перехід речі в ціль, зняття специфічності однієї речі при її перетворенні на своє інше, тобто їх внутрішній зв'язок, як раз і постає об'єктом теоретичної думки [18].

Відповідно в роботі використані *методи теоретичного дослідження* (аналіз літературних джерел та нормативних актів, логіко-історичний аналіз, метод дискусій, аналіз та синтез, індукція та дедукція, системне опрацювання основних понять (аналіз, реконструкція, синтез) та логічні методи).

Методи експериментально-практичного (емпіричного) рівня. У тому числі опитування осіб, які займаються фізичної культурою, опитування експертів як з числа тих, хто систематично займаються фізичної культурою, так і фахівців фізичної культури, а також спостереження.

Ю. К. Бабанський зазначав, що методи експертної оцінки дедалі ширше застосовуються при дослідженнях складних неформалізованих проблем. Педагогічні проблеми належать до подібного класу явищ і тому багато з них не піддаються суворій та однозначній математичній інтерпретації. Тут більш надійні і достовірні оцінки можна отримати за допомогою спеціально підібраної групи експертів, які дають висновки на основі логіко-інтуїтивного аналізу та застосування досить простої порівняльної оцінки факторів, що відрізняються. Зауважимо, що від простого збору відгуків експертні оцінки відрізняються чіткою та цілісною програмою оцінювання, а також застосуванням кількісних методів. З допомогою методу експертної оцінки вирішуються такі дослідницькі завдання: оцінка ступеня освіченості, вихованості та розвиненості учнів; визначення альтернативних варіантів вирішення того чи іншого педагогічного завдання з оцінкою їхньої переваги; оцінка якості проєктів та програм [8, с. 20].

Розглядаючи різновиди експертних оцінок, автор виділяє анкетування, інтерв'ювання, мозковий штурм, дискусію, оперативну ділову гру. Зауважимо, всі вони використані в цьому дослідженні. Були використані також методи статистичної обробки результатів досліджень, широко застосовувані в педагогіці, при цьому було віддано перевагу найпростішим з них [6; 17; 26; 34; 40].

2.2. Використані базові поняття

У монографії «Понятийно-термінологічна система педагогіки: логіко-методологічні проблеми» наголошується, що механізм становлення та оформлення понять зумовлений предметно-практичною діяльністю людей, у процесі якої відокремлюються закономірності і відносини між предметами та явищами. Поняття утворюються в процесі конструктивної діяльності, що перетворює практику. «Поняття - форма руху мислення, що пізнає, спосіб його функціонування, його апарат. За змістом вони відображення загального, сутності речей, відтворення реальних зв'язків та відносин» [29, с. 31-32].

Б. В. Євстаф'єв у праці «Аналіз основних понять у теорії фізичної культури» наголошував, що поняття є однією з форм відображення об'єктивного світу у свідомості людини, що найбільш повно характеризує суттєві сторони різних явищ [21, с. 6].

У поняттях фіксуються не лише найважливіші аспекти теорій, поняття потрібні людині ще й для розгортання діяльності. І це два різні способи вживання понять. У першому випадку виконується історико-культурологічна робота, пов'язана з фіксацією об'єктивного знання щодо його подальшого вживання у науковому середовищі. У другому поняття це динамічна і змінна конструкція, яка будується за участю само визначеної до діяльності людини і необхідна їй для повноцінної та відповідної культурі діяльності [29, с. 124-125].

Наукове знання розвивається у існуючих поняттях, що відображають предмет дослідження, а також в поняттях, що відносяться до самої пізнавальної діяльності, до побудови концептуального апарату науки, що неперервно розвивається. У першому випадку йде застосування вже вироблених пізнавальних засобів, теоретичних конструкцій досліджуваних реальностей, асиміляція в них нового знання. У другому відбувається рефлексивний аналіз розумових засобів, розвивається діяльність щодо вдосконалення цих концептуальних конструкцій та підвищення їхньої якості. Створюється знання про знання. Поняття, що виконують конструктивні функції, надають науковій теорії інтенсивного характеру, без них неможливий рух і розвиток науки. Обидва компоненти наукового пізнання присутні, діють у будь-якій науковій галузі, властиві всім наукам [29, с. 39]. Саме зазначений останній випадок, тобто формування нових понять у галузі теорії фізичного виховання, і вирізняє наше дослідження.

Специфічну роль понятійного апарату в дослідженнях у сфері фізичної культури підкреслював В. І. Жолдак: «Наукові відкриття є результатом конвергенції ідей різних, часом не суміжних галузей науки, що традиційно співпрацюють. Такий процес висуває умову і вимогу конвергенції понятійного апарату, чіткого семантичного визначення використовуваних термінів. Застосування нового понятійного апарату нової науки, що бере участь у комплексному вивченні складного об'єкта, дозволяє відкрити нові зв'язки та взаємозв'язки у цьому об'єкті» [24, с. с. 61].

Важливим є і наступне зауваження автора. Він звертає увагу на те, що немає і не може бути однієї, єдиної науки, яка, користуючись своєю мовою, понятійним апаратом, вичерпною мірою досліджувала б і розкривала всі закономірності та сторони розвитку фізичної культури, спорту, їхніх складних зв'язків. Тільки комплексні дослідження, всебічне вивчення явища із застосуванням адекватних методів та понятійного апарату дозволяє найбільш ефективно вивчати фізичну культуру та спорт, їх вплив на людину [24, с. с. 63].

Існує декілька способів відображення результатів педагогічних досліджень у системі наукових понять. Один з них, це введення у використовувану мову, зміст педагогічної науки нових понять, які не мають аналога і знаменують факт наукового відкриття. У цьому випадку спочатку підбирається поки що робочий термін і лише пізніше, коли він пройде випробування, доведе свою еквівалентність педагогічному явищу, що ним позначається, пройде його закріплення в науковому словнику [14, с. 58].

У нашому дослідженні використовувалися поняття з різних галузей знання, головним чином педагогіки, психології, соціології, а також власне теорії та методики фізичного виховання. Передбачалося впровадження, у разі успіху дослідження, у зміст теорії та методики фізичного виховання понять «фізкультурна діяльність людини» та «непрофесійна фізкультурна освіта студентів». Передбачалось, що у цьому буде реалізовано методологічний аспект дослідження, адже функція методології головним чином і полягає в тому, щоб створювати та вдосконалювати категоріально-понятійний апарат, як засіб організації рефлексії мислення та діяльності [5, с. 41].

Л. І. Романова, А. І. Момот та Є. В. Кудінова відмічали, що багато дисциплінарний та міждисциплінарний підходи до розв’язання освітніх проблем вищої освіти, які насправді мають

міждисциплінарний комплексний характер, не передбачають використання методів і понять однієї науки, що дає лише одностороннє їх розуміння. Тому: «Методологію досліджень, засновану на ідеї багато дисциплінарності, можна вважати найбільш адекватною проблематиці вищої школи» [52, с. 6].

У процесі дослідження ми спиралися на базові поняття, сформовані та розвинені у вітчизняній теорії фізичного виховання [15], а також теорії педагогіки. Були використані такі базові поняття, які будуть глибоко і всебічно розкриті у наступних розділах монографії:

- фізичне виховання;
- освіта;
- фізкультурна грамотність;
- непрофесійна фізкультурна освіта;
- фізична культура особистості;
- фізкультурно-оздоровчі заняття;
- здібності людини;
- фізична рекреація [47, с. 127].

Обговорюючи поняття «фізичне виховання», важливо виділити ті риси, які, по-перше, дозволяють уточнити місце освіти у просторі фізичного виховання, як виду, що належить до роду. По-друге, зафіксувати «генетичний зв'язок» освіти з теорією фізичного виховання, що розвивається [58].

У фундаментальній роботі «Теорія та методика фізичного виховання» дано таке визначення: «Теорія фізичного виховання (ТФВ) це наука про загальні закономірності, що визначають зміст та форми побудови фізичного виховання як педагогічно орієнтованого процесу, органічно включеного до загальної системи виховання людини... ТФВ пізнає загальні закономірності, згідно з якими у системі виховання відбувається управління фізичним розвитком людини та її фізична освіта» [43, с. 19].

Це визначення застерігає проти невиправданого звуження меж теорії фізичного виховання. Пошлемося ще й на статтю Г. Г. Наталова, в якій він полемізує з А. Д. Новіковим і В. М. Заціорським: «...Наголошуючи, що оздоровчий вплив фізичних вправ «лежить поза сферою професійної компетентності фахівців з фізичного виховання», а вплив на психічну сферу людини належить до «загально педагогічних завдань», автори знаходять, що предметом спеціальності у фізичному вихованні «є оволодіння рухами та розвиток рухових можливостей людини… Проте аналіз сучасної системи знань - необхідна, але недостатня умова визначення меж предмета та виявлення системи субординаційних зв'язків у предметній галузі знань. На кожному ступені розвитку науки на перший план пізнання і практичного використання висувається в певній логічній послідовності то одна, то інша сторона предмета. Сучасний ступінь розвитку науки також є історично скороминучим... Від зміцнення здоров'я та формування прикладних рухових навичок через розвиток рухових можливостей та рухових функцій людини до формування її особистості та поведінки за допомогою фізичних вправ - такі щаблі історичного розвитку форм наук про фізичне виховання. У сукупності цих ступенів відображається сукупність основних сторін та напрямів застосування фізичних вправ, а взаємозв'язок між ними і утворює логічну структуру наукового знання» [43, с. 61-62]. І далі: «Загалом фізичне виховання є процесом формування особистості шляхом виконання фізичних вправ. Цей процес здійснюється у межах дії законів вправи, відповідності та збереження, що становлять конкретні форми прояви основних законів діалектики (закону переходу кількісних змін на якісні, закону заперечення заперечення і закону єдності і боротьби протилежностей) у сфері фізичного виховання» [43, с. 63].

У такому широкому розумінні фізичне виховання є системою штучного впливу на людину засобами фізичної культури з метою розвитку її свідомості, вдосконалення функцій організму, в т. ч. кістково-м'язового апарату. «Фізичне виховання у сенсі цього поняття, - зауважує Л. П. Матвєєв, - являє собою... найголовнішу і все-таки не єдину форму функціонування фізичної культури у

суспільстві. Для цієї форми характерні строго регламентовані рамки педагогічного процесу, де з найбільшою повнотою реалізуються дидактичні та виховні принципи. При цьому всі фактори, що впливають на процес, як і зовнішні умови, регламентуються так, щоб вони були оптимальними для вирішення освітньо-виховних завдань» [39, с. 68].

Суб'єкт-об'єктну структуру відносин вчителя та учня в процесі фізичного виховання підмітив В. І. Столяров: «Під фізичним вихованням доцільно розуміти таку форму (вид, напрямок) виховання, яка пов'язана з процесом свідомого, цілеспрямованого впливу вихователя (на основі педагогічних засобів) на фізичні якості та здібності (а отже, на відповідні вміння та навички) вихованця, а також на безпосередньо пов'язані з ними знання, потреби, інтереси та мотиви» [57, с. 55].

Далі В. І. Столяров, звертаючись до питання необхідності виділення освітньої боку фізичного виховання, робить важливе зауваження, що поряд з поняттям фізичне виховання у широкому сенсі, необхідно формувати окреме поняття. Воно має представляти «...процес свідомого, цілеспрямованого впливу не так на всю фізичну підсистему людини, а лише на її мотиваційну сферу» [57, с. 77]. Власне таке завдання і було поставлене перед розроблюваним у нашому дослідженні новим поняттям «фізкультурна освіта студентів» [47, с. 129].

Між тим, і це важливо відмітити, в існуючих у теорії фізичного виховання вказівках місцю обговорюваного освітнього аспекту відводиться помітно інше значення. Так, у «Вступі в теорію фізичної культури» уявлення про освіту збігаються з тлумаченням, запропонованим П. Ф. Лесгафтом: «Навчання рухам має своїм основним змістом фізичну освіту, тобто системне освоєння людиною раціональних способів управління своїми рухами, набуття таким шляхом необхідного в житті фонду рухових умінь, навичок та пов'язаних з ними знань» [15, с. 13].

У підручнику «Теорія та методика фізичного виховання» це бачення представлено ще більш розгорнуто: «Невід'ємним змістом фізичної освіти в радянській системі фізичного виховання є вирішення завдань, пов'язаних з набуттям спеціальних знань, регулярним поповненням, поглибленням та доцільним практичним використанням їх. Мова йде, перше, про знання, що є необхідною передумовою свідомого освоєння рухових умінь, навичок та ефективного застосування своїх фізичних здібностей у житті» [58, с. 52].

Б. В. Євстаф'єв визначав фізичну освіту, виходячи з ціннісних установок радянської системи фізичного виховання, «...як педагогічний процес, спрямований на всебічний фізичний розвиток людей, їх специфічну підготовку до виконання соціальних обов'язків у суспільстві» [21, с. 81].

Нарешті, у підручнику «Фізичне виховання» для вузів фіксується: «Фізична освіта - навчання людини руховим умінням та навичкам, управлінню рухом свого тіла в часі та просторі, а також озброєння теоретичними знаннями щодо використання рухових умінь та навичок у різних умовах життя та діяльності» [59, с. 12], що ніяк не кореспондується з очікуваннями суспільства вже на той час.

У низці фундаментальних робіт, наприклад, у презентаційному виданні «Радянська система фізичного виховання» освітній аспект фізичного виховання взагалі не розглядався [56].

Звертаючись до теми освіти, зазначимо наступне. Прийнято вважати, що освіта людини не є «природним процесом», але належить до систем миследіяльності, теж природного явища. Головне в освіті – розгляд її через відтворення норм, зразків та еталонів культури. Л. Клінгберг писав: «Освіта - це викликаний зовнішнім впливом процес засвоєння індивідуумом узагальненого, об'єктивованого, штучного досвіду, цінностей і т. д. у суб'єктивний світ особистості, що формується» [32, с. 25].

Д. Цвєтков дає близьке за змістом визначення, виділяючи діяльнісний аспект. Він вважає, що освіта та виховання це цілеспрямоване засвоєння соціального досвіду та формування особистості шляхом активної педагогічної діяльності та педагогічної взаємодії [66, сс. 59-60].

Освіта, як і німецьке «Bildung» походить від слова «образ». Очевидно, коли довелося визначати, що має «зробити із себе» людина і що має «зробити з неї» суспільство, то малювалася картина виникнення з якогось матеріалу бажаного образу людського. Так було визначено, освіченим є той, у кому сформований та домінує образ власне людський [37, с. 354].

А. Прохоров та В. Рузін підкреслювали, що сутність поняття «освіта» в найбільш глибокому сенсі: «...Це становлення певного образу, іншими словами, певної картини = моделі = проєкції реальності... Освіта - це створення образності, формування в людині образних систем навколишньої дійсності, модельних систем світу, перцептивно-ціннісних проєкцій реальності, покликаних допомогти людині орієнтуватися у мінливому навколишньому середовищі» [48, сс. 41-42].

Освітня система, і ми погоджуємося з цією метафорою, це своєрідний «каналом», у якому відбувається відтворення людської діяльності та трансляція накопичених норм культури. При цьому норми культури не «конструктивні», але «прескрептивні», як зазначає Е. Агацци. Вони вказують діяти певним чином не тому, що це неодмінний шлях до досягнення нової, передбачуваної мети. Але тому, що вони прийняті як певне благо, як цінність у собі і для себе. Існування норм залежить від визнаних у суспільстві цінностей. Однак, оскільки певною мірою цінності відіграють роль в операціях та виконаннях, то вся людська діяльність зрештою пояснюється наявністю певних цінностей [1, с. 30]. У системах освіти, сенс не у тому, щоб передавати знання, а тому, щоб вивести людину у світ розвитку, де культура стає їй життєво-необхідною, забезпечити одночасно становлення різних її діяльностей.

Отже, людина в міру необхідності напрацьовуватиме і перевірятиме на істинність нові поняття та онтології, реалізовуватиме свої здібності самостійно отримувати нові і необхідні знання. Адже освіта – це спосіб освоєння культурою та миследіяльністю життєвого шляху особистості [71, с. 132].

Ефективність освіти можна осмислити через її зміст, в якому важливе місце має бути відведено розвитку розуміння, рефлексії, мислення та здібностей до самоосвіти, які не має відсувати на задній план завдання набуття предметних знань. Зміст освіти, очевидно, під час становлення діяча фізичної культури це проблема й завдання й не так дидактична, скільки соціокультурна. Тому, фізкультурна освіта має припускати як предметну освіту через становлення знань, умінь і навичок згідно змісту навчальних дисциплін, так і «формальну освіту». А саме - становлення здібностей будувати та використовувати онтології, поняття, опановувати техніки мислення та діяльності [47, с. 132].

Зауважимо, що концепція освіти формальної визначає принципи відбору її змісту, метою якого є розвиток розумових здібностей, уяви, пам'яті, а не здобуття великого обсягу знань, умінь та навичок. У близьких уявленнях обговорювали феномен освіти людини у процесі її фізичного виховання В. К. Бальсевич, Б. В. Євстаф'єв, М. І. Пономарьов та Ю. А. Фомін [9; 23; 44; 65].

Категорично важливо відокремити в нашому дослідженні поняття та стани «грамотності у використанні засобів фізичної культури» (або ж «фізкультурну грамотність») і більш високий рівень, а саме «фізкультурну освіту людини». Фізкультурна грамотність передбачає розуміння особистістю знакових систем (термінології), яка використовується для опису дій, що виконуються у процесі традиційних фізкультурних занять. Наприклад, при описі комплексів вправ, що включаються до ранкової гігієнічної гімнастики, організації процедур загартовування тощо. Це також наявність базових знань, умінь та навичок застосування поширених засобів фізичної культури в стандартних ситуаціях життєдіяльності. Саме на забезпечення фізкультурної грамотності учня зазвичай і орієнтований теоретичний курс «Фізичного виховання» («Фізичної культури») в закладах освіти. Цій ж меті служать відомі методичні прийоми, спрямовані на реалізацію принципу свідомості, які використовуються під час практичних занять з фізичного виховання (наприклад, реферативна робота над літературою).

Фізкультурна освіта це інший, суттєво вищий рівень освоєння фізичної культури, хоча й базується на фізкультурній грамотності. Головна ознака фізкультурно-освіченої особистості, це

включення людини у фізкультурну діяльність, як нею ж сконструйовані (тобто відібрані з існуючих) системи занять, що регулярно виконуються. Це також участь у розробці і взяття відповідальності за їх розробку, якщо він займається у групі, а суб'єктом діяльності тут виступає колектив (це, наприклад, групи самодіяльних туристів, прибічників «дворового футболу» тощо). Причому ці системи занять мають характер індивідуалізованих, а отже не «нав'язаних» людині і, при необхідності, змінюваних. Ці дії пов'язані зі свідомим відтворенням існуючих і власноруч відібраних, або навіть створенням нових засобів фізичної культури, що використовуються для зміцнення здоров'я, рекреації і підвищення працездатності, як реакція суб'єкта на важкі та екстремальні умови та ситуації в його життєдіяльності.

Фізкультурна освіта - важливий педагогічний процес, що «замикає» багаторічні організовані зняття дітей та молоді фізичним вихованням. Він передбачає формування необхідного освіченій людині теоретичного мислення проєктувального типу. У ході так усвідомлюваної фізкультурної освіти, яка не тотожна стану фізкультурної грамотності, формуються цінності та цілі використання засобів фізичної культури в життєдіяльності сучасної людини, що розгортається і неперервно змінюється. Це також здібності, необхідні для створення відповідних образів «більш досконалого, яким хочеться себе побачити у майбутньому», а також конструювання та реалізація власних систем занять [47, с. 134].

Фізкультурна освіта відображає у свідомості особистості результати процесу такої освіти. У т. ч. зрозумілі їй перспективи використання придатних засобів фізичної культури і спорту, факти набутих здібностей, засвоєних понять та уявлень за рахунок фіксації цих результатів не тільки у вигляді знань, але й продуктів рефлексивної роботи індивіда. Важливо зауважити, що непрофесійна фізкультурна освіта студентів належить до області педагогіки дорослих (педагогіка дорослих це галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності виховання, навчання, освіти та самоосвіти дорослих людей у різних організаційних формах, у яких здійснюється цілеспрямована педагогічна діяльність).

Виділення цього напряму педагогічної теорії і практики як самостійного визначається особливостями особистості дорослих: складністю організації рефлексії, комунікації, розуміння, самовизначення та цілепокладання. Важливою рисою педагогіки дорослих (її називають андрагогікою) є орієнтація не так на передачу знань, але на освоєння способів дій у типових ситуаціях із наступною рефлексією здобутого досвіду та творення здібностей до майбутньої діяльності. За цей рахунок з'являється креативний компонент, який формується під час інтелектуальної та фізичної рекреації.

У педагогічній літературі до цього часу були глибоко розкриті особливості передачі знань, становлення умінь та навичок [2; 3; 7; 8; 11 та ін.]. Проте менше уваги приділялося розгляду проблем здібностей людини, на формування яких претендує описана вище умовна «Освіта 2», що потребує формування і запровадження відповідного поняття.

З робіт у галузі теорії та методики фізичного виховання виділимо статті Б. В. Євстаф'єва «Про природу фізичних здібностей та їх співвідношення з іншими показниками фізичного розвитку людини», а також Є. П. Ільїна «Обдарованість, здібності, якості - синоніми або різні поняття» [22; 27].

Здібності виявляються і досягають досконалості у процесі людської діяльності. По відношенню до природних рухових навичок, основних фізичних і спеціальних якостей, а також функціональних можливостей, фізичні здібності людини виступають як ціле до своїх частин. По відношенню до рухових та спортивних здібностей вони виступають як родове поняття до видових [22, с. 50].

Здібності взагалі, а отже і фізичні здібності це ще лише передумова, хоч і важлива, до успішного оволодіння тим чи іншим видом людської діяльності та її якісного виконання. І тільки коли у людини будуть сформовані спеціальні знання, необхідні спеціальні навички, вміння та якості, тільки тоді на основі природного з'являється новий стан «фізична культура особистості». «Цей новий якісний стан характеризується такими ознаками.

1. Наявністю у людини спеціальних знань в галузі всебічного фізичного розвитку, що забезпечують їй відповідно до заздалегідь поставленої мети можливість правильно та раціонально виконувати фізичні вправи, рухові прийоми та діяльність у цілому. Найбільш ефективно використовувати функціональні можливості різних органів та систем.

2. Наявністю у людини спеціальних рухових навичок та умінь, які вона не отримує від народження, але які формуються у неї тільки в процесі людської діяльності та насамперед у системі навчання та виховання.

3. Наявністю у людини усвідомленого ставлення до своїх фізичних можливостей та заснованої на цьому твердої впевненості в них» [22, с. 52].

Індивідуальна фізична культура призначається для вирішення переважно «біологічних» завдань у забезпеченні успішної життєдіяльності людини: досягнення належного рівня фізичного стану, готовності до навчання та виробничої діяльності тощо [10, с. 55].

Автори НДР «Розробка та обґрунтування вдосконаленої системи відбору на різних рівнях системи ДСТ профспілок» підкреслюють, що структура здібностей, їх форма та зміст залежать від цілей «замовника», тобто від того, хто ці здібності запитує і сприяє їх формуванню [49, с. 10].

Здібності не можна розглядати як атрибут людини, вони існують у ситуаціях їх оцінки, розвитку, формування, збереження та використання. Здібності можуть бути визначені як елемент індивідуальної або групової діяльності. Їх характеризує те, що людина може виконати конкретну діяльність. Здібності людини це її якості, співвіднесені з деякою діяльністю у певній ситуації.

Здібності - потенційне, що ще не проявилося в людині. Після факту реалізації через виконану дію можна говорити, що вони перейшли з потенційної форми в актуальну. Отже, оцінювати здібності можна лише на підставі вже виконаних діяльностей. Для їхньої оцінки треба перейти від результатів уже виконаних діяльностей до діяльностей, які людині належить виконати. Структура діяльності визначає структуру здібностей їх виконавців. У свою чергу, зміна структури здібностей змінює саму структуру діяльності. Є здібності, які залежать насамперед від систем навчання, виховання та освіти.

Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, властивостей і якостей, якими володіє людина. Але при оцінці здібностей без їх фіксації, тобто прийняття факту наявності та якості їх прояву через виконану дію, обійтися не можна. Здібності не зводяться до того, що людина змогла це зробити, але при цьому необхідно знати, як і що було зроблено. Тому, оцінюючи здібності, буває необхідно враховувати як результати діяльності, а і процес (особливості) їх виконання. Адже відомо, що за наявності одного і того ж результату діяльність може бути виконана у різний спосіб [49, сс. 28-29].

Суть фізкультурно-оздоровчих занять полягає в тому, що, по-перше, це обов'язково індивідуалізовані заняття, які враховують стан здоров'я, вік, стать, особливості професії та побутові умови людини. По-друге, до змісту фізкультурно-оздоровчих занять входять процедури загартовування, зняття нервової та психічної напруги, використання природних оздоровчих факторів, гігієнічні процедури та організація раціонального харчування. По-третє, для більшої ефективності вони повинні доповнюватися профілактичними заходами, що проводяться закладами охорони здоров'я. Все це потрібно, виходячи з розуміння, що організм людини є настільки складною системою, що управління здоров'ям може забезпечуватись лише продуманим комплексним впливом [46, сс. 20-30].

Стан здоров'я оцінюється не тільки в прийнятих в медицині показниках, але і в рефлексії по відношенню до ситуації, в якій знаходиться людина, і яка (мова про ситуацію) задає певні вимоги до рівня здоров'я. Тому здоров'я категорія не тільки медична, але й соціальна.

Виходячи з цього, центр тяжкості в управлінні станом здоров'я переміщається з лікування та пов'язаної з ним діяльності закладів охорони здоров'я, у забезпечення непрофесійної фізкультурної освіти. Передбачається, що окрім деякої суми необхідних для турботи про себе знань, воно має

забезпечити формування такого мислення і свідомості людини, щоб за рахунок організації особливої життєдіяльності вона могла успішно жити і діяти навіть у важких та екстремальних ситуаціях [47, с.137].

Фізична рекреація передбачає творіння і само творення творчою людиною, що розвивається, сприятливої ситуації її життєдіяльності. Поняття рекреації ширше явищ релаксації та реабілітації, хоча і може їх включати у свій зміст. У рекреації має бути комунікація, якої позбавлена людина, включена до жорстких технологій сучасного виробництва, де їй відведено роль «людського фактору».

Фізична рекреація передбачає виконання фізичної активності, вправ для підтримки на оптимальному рівні або становлення необхідних фізичних і духовних сил, зняття нервово-емоційної, психічної та фізичної напруги і втоми, а також активного відпочинку і розваг у вільний час [21, с. 44].

Нарешті, у дослідженні виникає потреба використовувати уявлення про справжність тих чи інших результатів. Розглядаємо справжнє (явище, сутність) як таке, яке відповідає зміст свого поняття.

2.3. Особливості проведеного педагогічного експерименту з перевірки концепції непрофесійної фізкультурної освіти студентів

Як відомо, специфіка будь-якого педагогічного дослідження (виділення об'єкта та предмета дослідження, його мети та завдань) визначає вибір методів дослідження та організації педагогічного експерименту. «Всяке педагогічне дослідження має відображати предмет у його власній внутрішній логіці. В іншому випадку виключене справді наукове пізнання педагогічних явищ, закономірностей їх розвитку і функціонування. Тому в кожному дослідженні обов'язково застосування такого методу і такої системи методів, які б цілком відповідали внутрішній логіці явища, що вивчається, процесу» [14, с.19].

Щоб визначити систему методів, адекватних задуму пошукового теоретичного дослідження, виходили з того, що потрібен прорив в «область невідомого» через відбір, комбінацію та використання, найчастіше, нетрадиційних дослідницьких підходів та засобів. У разі успіху формується специфічний методологічний апарат, цілком відповідний нової галузі педагогічних знань, що розробляється.

Г. П. Щедровицький та С. І. Котельников зазначають, що наукове дослідження розпалось на масу ізольованих один від одного наукових предметів і, щоб ефективно вирішувати якесь практичне завдання, доводиться виконувати спеціальну роботу з комплексування цих наукових предметів та ще й додатково ув'язувати їх з конструктивними та проєктними розробками. Проте, спів організація їх у одну працюючу систему виявляється, зазвичай, неможливою. Адже предметне мислення кожного, замкнуте на його професійну роботу, не стикується і не співорганізується з предметним мисленням інших, не входить до комплексу полі предметного та полі професійного мислення, яке необхідне [72]. Організаційно-діяльнісна гра як раз і була створена для того, щоб подолати цю суперечність.

Особливості нашого педагогічного експерименту визначались труднощами, що виникають при розробці теоретичних аспектів нового явища, а саме непрофесійної фізкультурної освіти студентів. Прагненням передбачити слабкі ходи, а також уникнути тих непродуктивних підходів, які відрізняли багато досліджень, що раніше виконувались у напрямку освітніх аспектів фізичного виховання. Така система заходів, яку створює і в якій працює дослідник, повинна будуватися так, аби експеримент, який здійснюється, відповідав основним вимогам, що пред'являються до педагогічного експерименту.

Практика застосування ОДІ у сучасній педагогіці свідчить, що використання ігор виправдано повною мірою, коли порушується питання про створення та, надалі, експлуатації нових педагогічних систем. У цьому випадку ОДІ правомірно розглядати як розумовий експеримент зі створення та експертизи нових, які ще не використовуються, педагогічних систем, включаючи фізичне виховання.

Саме в прагненні до створення нової практики фізичного виховання слід розглядати наше дослідження та наукові розробки за темою фізкультурної освіти людини. «І якщо нас питають, а чи буде це (нове – *авт.*) мислення і ці форми організації миследіяльності відповідати старим ситуаціям

(від яких ми відштовхуємося і хочемо подолати), старим проблемам і наміченим у цих ситуаціях уявленням, ми відповідаємо - ні. Звичайно ж, не буде: який сенс створювати нові формації мислення і нові «машини діяльності», щоб в результаті повернутися …до старих проблем» [69, с. 224].

Як уже зазначалося, у дослідженні широко використовувались створені нами організаційно-діяльні схеми, які «...відносяться до схем організації та виробництва розумових робіт як в автономному режимі, так і для організації групових процесів і колективної миследіяльності... Які відносять також і до самого себе, адже вони якраз і є засобами само будування, само проєктування, самоорганізації себе як творчої і навіть історичної особистості» [38, сс. 222-223].

В ОДІ імітується можливе майбутнє, а саме крок розвитку миследіяльності залучених до гри учасників. Створюються та відбираються ті онтології, які будуть ними прийняті та органічно увійдуть до змісту наступних дій в життєдіяльності конкретних, а саме включених до цієї роботи людей. Тому гра визначає зону найближчого розвитку відповідної її темі миследіяльності, якщо вона проводиться за участю тих осіб, які репрезентують відповідне явище чи діяльність людей [71, с. 142].

Таким чином, створюючи зразок нової педагогічної системи, ОДІ дозволяє з'ясувати, чи ця мисленнєва конструкція є в межах можливостей і в зоні найближчого розвитку миследіяльності. Тож саму цю зону бажаного і можливого потрібно ще визначити та виявити за рахунок ігрового пошуку.

Але що заважає прийняти та задіяти нові форму та спосіб мислення? У чому проблеми полі професійного та полі предметного колективу спеціалістів фізичної культури різної спеціалізації, який зібраний для вирішення існуючої проблемної ситуації (тут, запуску процесів фізкультурної освіти людини)? Що може бути взято з гри та перенесено у миследіяльність, яка обігрується? На всі ці питання має бути отримана відповідь. «Миследіяльнісний зразок тільки тоді стане зразком (наступних дій - *авт.*), коли розумові форми та схеми будуть задіяні в процеси миследіяльності і виступлять як засіб організації та співорганізації учасників гри. А результат цього залучення та організації буде конфігурований відповідним чином - як зразок колективної роботи та вирішення проблеми» [67, с. 40].

Нарешті, використання ОДІ це неминучий крок за умов відсутності інших ефективних засобів організації миследіяльності наукових і педагогічних колективів, які вирішують складні, комплексні проблеми теорії та практики педагогіки (такі форми як мозковий штурм, ділові ігри тощо не можуть у цьому конкурувати з організаційно-діяльнісними іграми). «Якби ми могли і вміли проєктувати складні системи діяльності та мали б нормативні описи бажаної системи вищої освіти, то не треба було б грати в «проєктування вузу нового типу». Судіть самі: навіщо нам такий складний та трудомісткий спосіб організації колективної миследіяльності, якщо б ми мали всі необхідні норми та стандарти проєктування «нового університету» і могли здійснити це проєктування в умовах адміністративної організації?» [67, с. 40].

Саме в такій ситуації відсутності зразків для проєктування якісної системи непрофесійної фізкультурної освіти студентів ми знаходилися і саме тому було використано форму та метод ОДІ. «ОДІ створюється для того, щоб вийти за межі наявних схем діяльності та миследіяльності ОДІ утворюються для того, щоб, створивши з'єднаними зусиллями різних фахівців та професіоналів схеми організації колективної миследіяльності, перевірити реалізованість цих нових схем і, тим самим, вийти у подальшому за їхні межі та розвинути їх» [67, с. 41]. Подібну ж функцію у нашому дослідженні виконували і методологічні семінари, для участі у яких збирались представники як Дніпропетровського методологічного гуртка, так і зацікавлені фахівці фізичної культури і фізкультурно-діяльні особи.

У той же час, організаційно-діяльнісна гра, що застосувалася як розумовий експеримент, вимагала відповідного дослідницького супроводу. Щоб забезпечити отримання в ОДІ власне наукових даних поряд з особливою «методичною» за своєю суттю рефлексією, нами використовувалися одночасно вказані раніше методи теоретичного та емпіричного дослідження.

Наступне, враховувалося, що рішення проблеми НпФО студентів неможливе без урахування та використання механізмів функціонування свідомості діяча фізичної культури (або фізкультурно-діяльної особи). Але проблематика індивідуальної свідомості (не плутати з колективною), це одне з найвужчих місць у соціології та педагогіці, були відсутні такі концепції, які можна було б використати у нашому дослідженні. Практично відсутні також філософські праці, у яких розкривався б взаємозв'язок та взаємний вплив мислення, свідомості людини та її життєдіяльності. Але саме вони мають ключове значення для вирішення першорядної важливості завдань освіти та виховання [47, с. 144].

Тому довелося формувати власну (робочу) концепцію функціонування мислення та свідомості людини, досліджувати взаємозв'язок ціннісних орієнтацій, а також самовизначення особистості до фізкультурної діяльності та вольових проявів людини у процесі породження і розгортання нею фізкультурної діяльності. Виходили з того, що для успіху дослідження потрібно зосередити зусилля на пізнавальному, так званому конструктивному експерименті, що дозволяє створювати новий для науки і практики зміст і нові поняття [13].

Рівень конструктивного експерименту - це високий ступінь ідеалізації, який не може бути досягнутий в натурному експерименті: На рівні відчуттів людина не здатна вийти за межі біологічних способів фіксації зовнішніх по відношенню до неї об'єктів. Інша ситуація має місце в безпосередньому конструктивному процесі (безпосередньому процесі пізнання)... Базові уявні моделі суть системи таких відчуттів речей і предметів зовнішнього по відношенню до людини світу, які фіксують елементи їхньої побудови, що безпосередньо змінюються під час функціонування науки, тобто в конструктивному та пізнавальному експерименті. Отже, кожен гносеологічний чуттєвий образ, який фіксує зміну, може бути виділений. Це й здійснюється за допомогою мови. Звуковий знак стає засобом фіксації таких образів або ж побудови уявних моделей» [13, с. 83-84].

Конструктивний (пізнавальний) експеримент, проведений у мисленні та свідомості вченого, відповідає вимогам відтворюваності отриманих результатів, які характеризують будь-який науковий експеримент. Але для цього розумові операції супроводжуються робочим протокольним записом.

Таким чином, поняття «педагогічний експеримент» включає декілька явищ, які відповідають цьому поняттю. По-перше, це натурний експеримент у класичних традиціях педагогіки. По-друге, педагогічний експеримент, прийнятий на теоретичному та методологічному рівнях педагогіки.

Експеримент можна тлумачити як особливий механізм мислення, що дозволяє перевіряти сформовані в дослідника гіпотези і онтології. Тому не всяка гіпотеза, а тільки така, яка глибоко розвинена та розгорнута, буде бути результативною. Отже, експеримент передбачав перед за все створення гіпотез та онтологічних картин (як попередніх уявлень про ідеальний об'єкт, а саме фізкультурну освіту студентів). А вже потім формування понять та проєктування фізкультурної освіти, а також їхня експертиза. Виконаний попередній аналіз, що був поданий вище, дозволяв стверджувати, що система проведених ОДІ та методологічних семінарів дозволять це забезпечити повною мірою.

Експериментування було необхідно для розробки і обґрунтування нових (освітніх) типів фізичного виховання, а також сприяти виробництву нових форм, зразків та прототипів фізичного виховання дітей та молоді з «вбудованим» в них освітнім компонентом.

Зазначимо, також, залучення ОДІ як форми і методу педагогічних досліджень і експериментів важливе у тому випадку, коли поставлена наукова проблема вище можливостей окремого вченого, коли вона вимагає міжпредметної кооперації за умов єдиних об’єктно-онтологічних уявлень і понять. ОДІ є придатною для цього культурно-історичною формою організації колективної миследіяльності, включаючи організацію комунікації, розуміння, рефлексії та чистого мислення учасників [68, с. 173].

ОДІ дозволяють імітувати процес мислення, що відбувається у реальній діяльності, у тому числі у фізкультурній діяльності. У ході ОДІ у процесі «ігрової» миследіяльності учасники у процесі

колективної роботи проєктують і програмують свою майбутню «практичну миследіяльність», у зв'язку з очікуваними подіями свідомо змінюють себе як людей, що комунікують з іншими та діють самостійно.

Вся ця робота виконується в «розпредмечених» по відношенню до конкретних вузьких галузей наукового знання формах мислення, і належать тим самим до області методологічного мислення. Тобто воно здійснюється у своєму змісті над «предметним знанням» і проходить крізь нього. «Усі програми миследіяльності, створені в поясі чистого «розпредмеченого» мислення, нові спроєктовані структури мислекомунікації і мислення повинні бути у грі реалізовані. Учасники гри ніби «приміряють» їх на себе у колективній роботі і тим самим починають створювати новий практичний досвід. Завдяки цьому організаційні проєкти та програми нових комплексних систем миследіяльності отримують також експериментальну перевірку (в умовах ігрової імітації можливих дій людей) на взаємо узгодженість, ефективність, надійність та стійкість у різному соціально-культурному оточенні» [70, с. 141-142].

Цікаво, що процес виникнення організаційно-діяльнісних ігор був безпосередньо пов'язаний з дослідженнями та проєктними розробками в галузі спорту вищих досягнень. ОДІ були створені в період з кінця 1976 по липень 1979 рр., у тому числі в рамках науково-дослідних робіт, які проводились у Московському обласному державному інституті фізичної культури. У ході госпдоговірної НДР з колективами спортивних центрів, що вирішували завдання олімпійської підготовки спортсменів СРСР, проводилися спочатку змінені навчальні ділові ігри, які стали прообразом майбутніх ОДІ [68, с. 155].

Г. П. Щедровицький так визначав суть ОДІ. Це нова культурно-історична форма організації колективної миследіяльності або можна сказати і так: нова культурно-історична форма організації комунікації, розуміння, рефлексії та чистого мислення людей в умовах цілеспрямованого колективного мислення. Все сказане не виключає можливість розглядати ОДІ як таке собі знаряддя або машину, призначені для виробництва «інтелектуальних продуктів», або ж як засіб досягнення практично значущих цілей. Ці ігри повинні розглядатися не тільки як ті, що вже іманентно існують у культурі, але і як такі, які отримали певні функції та призначення. Які саме - це залежить від типу та характеру зовнішніх по відношенню до ОДІ систем, які залучають їх та прагнуть використовувати у своїх цілях.

Відмітимо тут наступне важливе, відмічене В. М. Розіним: «Оскільки в даний час організаційно-діяльнісна гра використовується, зокрема, як інструмент дослідження... гру, ймовірно, можна віднести до сфери науки і знання, точніше, спеціальних методів здобуття наукового знання» [50, с. 67].

На той час вже було відомо, що ОДІ можуть з успіхом використовуватись у таких випадках.

1. Для виявлення та чіткого визначення складних наукових і практичних проблем.

2. Програмування комплексних досліджень та розробок, що забезпечують переведення цих проблем у набір професійно-дисциплінарних завдань для подальшого вирішення цих завдань відповідно до умов та вимог ситуації, що склалася на практиці.

3. Підготовки та безпосереднього впровадження системних новоутворень у різних сферах.

4. Виховання та навчання студентів і школярів.

5. Підвищення кваліфікації спеціалістів та керівних працівників тощо [72, с. 52].

Визначаючи місце ОДІ у дослідженнях та розробках, присвячених проблемі непрофесійної фізкультурної освіти студентів, зафіксуємо їхню спрямованість. Це були ігри:

- в цілях проєктування та експертизи систем НпФО;

- з приводу оптимізації структури та змісту педагогічних процесів (ці два типи широко використовувалися у нашому дослідженні);

- у педагогічних цілях, як орієнтовані на навчання, виховання, підготовку та освіту [71, с.147].

Виходячи з поданого, ОДІ можна розглядати як науковий експеримент і водночас як спосіб проєктування нових педагогічних систем фізичного виховання. Адже: «ОДІ - це така форма організації колективної миследіяльності, в якій може бути втілено (представлено, оформлено, про імітовано)

різний мисленнєвий зміст. При цьому, звичайно, він буде лише тим змістом, який «програється», він слабко нормований, пластичний і лабільний. Але це якраз і є те, заради чого ми звертаємося до самої гри як особливого типу та особливої форми організації миследіяльності» [70, с. 142].

На схемі миследіяльності [70], яка являє собою символізацію трьох рівнів мисленнєвої роботи людини («знизу в гору» - мисле дія, мисле комунікація і власне «чисте» мислення людини) можна уявити новий і важливий зміст, який є результатом проведеної ОДІ. Перехід до вищого рівня схеми саме й забезпечує отримання нового знання. Центральним у цій схемі є пояс мисле комунікації, оскільки саме він поєднує в єдине ціле два інших рівні. А ці два інші рівні розглядаються як ті, що перебувають по різні боки від осі мисле комунікації [70, с. 146].

Отже, ОДІ це «штучно-технічна», відповідна культурі спроба вийти на нові зразки і прототипи діяльності (тут, НпФо студентів, що створює передумови їхнього наступного відтворення в умовах вузів). Г. П. Щедровицький зазначає, сенс ОДІ полягає у наявності можливості «прориву в майбутнє». «Суть ОДІ у створенні проблемних ситуацій та вирішенні їх за рахунок організації колективного миследіяльного пошуку та створення умов для самоорганізації учасників гри... В ОДІ врешті-решт імітується не існуюча ситуація в області, яка «обігрується», але майбутня, передбачувана та проєктована ситуація. Така імітація в ОДІ є не що інше, як створення майбутнього» [67, с. 38].

Дозволяючи розробити (нові) розумові схеми та конструкції подій, ОДІ визначають можливості та межі їх використання на практиці, спростовують або, навпаки, підтверджують можливості реалізації створених проєктів. Як бачимо, ОДІ може бути глобальним експериментом з перевірки застосування на практиці створених розумових конструкцій (уявлень). Крім того, будучи завершеним цілим, ОДІ задовольняє наступну важливу вимогу, яка пред'являється до будь-якого наукового дослідження. А саме, можливості повторення результатів наукового пошуку [16, с. 163].

Механізм досліджень у ході ОДІ та методологічних семінарів, що проводились для отримання нового знання, враховував наявність двох груп учасників: тих, хто готує та організовує гру або семінар (представники Дніпропетровського методологічного гуртка), а також тих, хто в них бере участь. Учасниками ОДІ були запрошені фахівці фізичної культури, педагоги закладів освіти, психологи, а також особи, які систематично займаються фізичною культурою і спортом. Тобто ті, хто безпосередньо організує та бере участь у фізкультурній діяльності, у підготовці фахівців народного господарства, у тому числі кадрів фізичної культури та спорту.

Досліджувати у процесі ОДІ та методологічних семінарів, означало для їх організаторів, перш за все, рефлектувати результати обговорень і розуміти те, що відбувалося під час робіт. Дослідження тут це шлях до виділення та оформлення якісно нового знання (поняття) та його експертизи. Причому, якщо організатори та дослідники більше були орієнтовані на культурологічну роботу, оформлення нових уявлень та понять, то учасники прагнули переважно до експертизи отриманого нового змісту.

У проведених в рамках нашого дослідження ОДІ та методологічних семінарах з метою отримання нового теоретичного знання, виділялася особлива група учасників-дослідників, яка була зосереджена як на рефлексії змісту, так і проводила намічені психолого-педагогічні дослідження.

В. В. Давидов, С. Д. Неверкович і Н. В. Самоукіна характеризують рефлексію у грі, як важливий спосіб дослідження та здобуття наукового знання. Переходячи в рефлексивну позицію, учасники починають так би мовити «бачити» способи та особливості своєї діяльності як відстороненого спостерігача, ніби відокремленого від себе. І тут розумова робота стає незалежною від мети. Вона спрямована на отримання результату колективної миследіяльності для забезпечення розвитку. «Уявно «повертаючи» власну (досліджувану – *авт.*) діяльність, як своєрідний багатогранник, різними гранями по відношенню до своєї свідомості, гравці отримують можливість відзначати помилки, невідповідності у своїй роботі, здійснювати пошук нових раціональних і результативних способів

діяльності. Така активність у плані уявного експерименту дає можливість усунути визначені слабкі сторони діяльності та відмовитися від застосування шаблонних, застарілих способів дій» [19, с. 79].

Експертиза ігрового змісту здійснювалася двома способами.

По-перше, як зазначалось, під час гри функцію експертів виконували спеціально виділені для цього дослідники. Це робилося за допомогою аналізу ними магнітофонних та робочих (у конспектах) записів, ведення ними протоколів спостережень за учасниками гри під час доповідей, у тому числі на спільній рефлексії організаторів гри та дослідників [19, сс. 83-84].

По-друге, з-поміж спеціалістів, представлених в ОДІ або семінарі як учасників, за допомогою спеціальної методики, що дозволяє визначити компетентності спеціаліста [28, сс. 134-135], відбиралася група експертів. Їм пропонувалося заповнити заздалегідь підготовлені анкети і дати експертний висновок про якість створених нових понять, принципів та методів НпФО студентів.

Після закінчення гри (семінару) дослідниками аналізувався одержаний «експериментальний матеріал», термінологічно уточнювався зміст тих чи інших фрагментів змісту, схем і формулювань.

Висновки до другого розділу

1. Щоб отримати достовірне та надійне теоретичне знання відносно не лише складного педагогічного явища, але й такого, якого немає у практиці фізичного виховання, і яким є фізкультурна освіта людини, необхідно було використовувати засоби, що надаються сучасною методологією. Насамперед було потрібно здійснити методологічний аналіз категорії «життєдіяльність людини», визначити місце фізкультурної діяльності у життєдіяльності дорослого тощо.

2. Непрофесійна фізкультурна освіта людини та фізкультурна діяльність повинні розглядатися як особливі способи творення та само творення здібностей для забезпечення оптимальних форм життєдіяльності сучасного фахівця і спеціаліста народного господарства.

3. Вельми перспективним для проєктування нових педагогічних систем, у т. ч. системи фізкультурної освіти людини, є використання організаційно-діяльнісних ігор. За допомогою ОДІ до часу, який передував нашому дослідженню, вже успішно досліджувались складні соціальні системи, вирішувались комплексні наукові проблеми, освоювались засоби методології. ОДІ можна було розглядати і як специфічний засіб запуску здорового способу життя їх учасників, і як центральну ланку антропотехнічної за своєю суттю непрофесійної фізкультурної освіти.

4. Важлива і навіть вирішальна роль у подібному дослідженні повинна належати уявному конструктивному експерименту, як особливому та адекватному методу отримання теоретичного знання, важливого для розвитку цього рівня педагогіки. Сучасною формою проведення уявного експерименту цілком можуть слугувати організаційно-діяльні ігри, які разом з методологічними семінарами дозволяють виконувати як роботу проєктування так і експертизи вже створених проєктів.

5. Враховуючи особливість виконаного дослідження, як пошукової фундаментальної теоретичної роботи з обґрунтування концепції і технології непрофесійної фізкультурної освіти, виникали особливі методологічні вимоги також до перевірки сформульованих теоретичних положень. Вони полягають у здійсненні процедур, пов'язаних з оцінкою та експертизою внутрішньої несуперечності цих теоретичних конструкцій, можливості їх вживання в умовах педагогічної практики. Надійність експертизи може бути досягнута як за рахунок використання традиційних для науки методик, так і реалізації тих можливостей, які має група дослідників, що супроводжують хід ОДІ.

Посилання

1. Агацци Э. Человек как предмет философии. *Вопросы философии*. 1989. № 2. С. 24-34.

2. Активизация обучения и воспитания. Казань. Изд-во гос. ун-та, 1977. 145 с.

3. Активизация познавательной деятельности студентов. Ростов-на-Дону : Гос. пед. ин-т, 1974. С. 46-52.

4. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления : пособ. по спецкурсу. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. 64 с.

5. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника. Новгород, 1989. 178 с.

6. Архангельский С. И., Михеев В. И., Машников С. А. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. Москва : Знание, 1974. 48 с.

7. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва : Педагогика, 1977. 251 с.

8. Бабанский Ю. К. Проблема сближения педагогической теории и практики: опыт модернизации методов исследования. *Перспективы* / ред. Э. Морси. ЮНЕСКО, Вопросы образования. 1987. № 1. С. 13-23.

9. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и каждого. Москва : Физкультура и спорт, 1988. 208 с.

10. Берест Ю. К. Ефросинин Е. В., Курило С. И. Пути развития физического самовоспитания и физкультурно-спортивной деятельности студентов ; в сб. «Здоровье студентов. Вып. 1. Здоровый образ жизни и физическая культура студентов. Социологические аспекты» / под ред. В. М. Лабскира и В. И. Столярова. Харьков, 1990. С. 53-57.

11. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва : Высшая школа, 1970. 300 с.

12. Блинов В. М., Краевский В. В. К вопросу об использовании идеального объекта в педагогическом исследовании. *Советская педагогика*. 1971. № 4. С. 85-93.

13. Быков В. В. Научный эксперимент. Москва : Наука, 1989. 176 с.

14. Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов и др.] / под ред. В. И. Журавлева. Москва : Педагогика, 1988. 239 с.

15. Введение в теорию физической культуры : учеб. пособие для ин-тов физической культуры / ред. Л. П. Матвеев. Москва : Физкультура и спорт, 1983. 128 с.

16. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики ; пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.

17/18. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии ; пер. с англ. Л. И. Хайрусовой / общ. ред. Ю. П. Адлера. Москва : Прогресс, 1976. 494 с.

18. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 239 с.

19. Давыдов В. В., Неверкович С. Д., Самоукина Н. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 76-84.

20. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований. *Советская педагогика*. 1972. № 2. С. 29-33.

21. Евстафьев Б. В. Анализ основных понятий в теории физической культуры : матер. к лекциям и семинарам. Ленинград, 1985. 132 с.

22. Евстафьев Б. В. О природе физических способностей и их соотношении с другими показателями физического развития человека. *Теория и практика физической культуры*. 1986. № 4. С. 49-52.

23. Евстафьев Б. В. О сущности всестороннего физического развития личности. *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 2. С. 46-48.

24. Жолдак В. И. Некоторые проблемы научного языка и комплексное изучение физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 3. С. 61-64.

25. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 160 с.

26. Измерение знаний при проведении массовых обследований : метод. рекоменд. Москва : МГПИ, 1984. 107 с.

27. Ильин Е. П. Одаренность, способности, качества – синонимы или разные понятия. *Теория и практика физической культуры*. 1981. № 9. С. 48-51.

28. Как провести социологическое исследование : в помощь идеологическому активу / под ред. М. К. Горшкова, Ф. Э. Шереги. Москва : Политиздат, 1990. 288 с.

29. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. Логико-методологические проблемы / предисл. М. Н. Скаткина. Москва : Педагогика, 1980. 158 с.

30. Каросас Ю. Историческая действительность и социальная теория. *Коммунист*. 1988. № 18. С. 8-14.

31. Климов Б. А. Введение в психологию труда. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 199 с.

32. Клингберг Л. Проблемы теории обучения ; пер. с нем. Москва : Педагогика, 1984. 256 с.

33. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. Киев: Олимп. лит., 1999. 232 с. (вместо 32 источника).

34. Круцевич Т. Ю. Научные исследования в массовой физической культуре. Киев : Здоровье, 1985. 120 с.

35. Кузнецов В. В. Фундаментальные исследования в области физической культуры и спорту. *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 11. С. 7-9.

36. Литвин А. Т. Исторические предпосылки и теоретико-методологические основы современной системы физического воспитания : автореф. дисс. … канд. физ. восп. : 24.00.02. Киев, 2008. 22 с.

37. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева. Москва : Педагогика, 1976. 634 с.

38. Мартыненко Б. М. Организационно-деятельностные средства и формы интеграции, интенсификации и развития. *Методологические проблемы взаимосвязи фундаментальных исследований и разработки интенсивных технологий*. Москва-Обнинск, 1987. С. 221-225.

39. Матвеев Л. П. О формировании общих теоретико-методических основ советской системы физического воспитания и проблемах дальнейшего развития обобщающих знаний в сфере физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 1978. № 3. С. 65-69.

40. Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. Москва : Наука, 1968. 327 с.

41. Методология в сфере теории и практики / [А. Т. Москаленко, А. А. Погорадзе, А. А. Чечулин и др.]. Новосибирск : Наука, Сиб. отделение, 1988. 306 с.

42. Методы социальной психологии / ред. Е. С. Кузьмин, В. К. Семенов. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. 176 с.

43. Наталов Г. Г. Теория физического воспитания как система знаний. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 7. С. 61-64.

44. Пономарев Н. И. Социальные функции физической культуры и спорта. Москва : Физкультура и спорт, 1974. 310 с.

45. Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы ; пер. с англ. / составление, общ. ред. и вступ. статья В. Н. Садовского. Москва : Прогресс, 1983. 606 с.

46. Приходько В. В. Здоровье – каждому. Киев : Здоров'я, 1987. 104 с.

47. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (опыт игрового проектирования и экспертизы) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Москва, 1991. 416 с.

48. Прохоров А., Рузин В. О глубинной концепции образования. *Вестник высшей школы*. 1990. № 5. С. 38-46.

49. Разработка и обоснование усовершенствованной системы отбора на разных уровнях системы ДСО профсоюзов. Отчет по хоздоговорной НИР № 05-139-21. Малаховка : Московский обл. гос. ин-т физич. культ., 1978. 165 с.

50. Розин В. М. Методологический анализ игры как новой области научно-технической деятельности и знания. *Вопросы философии*. 1986. № 6. С. 66-74.

51. Розин В. М. Проектирование как предмет философско-методологического анализа. *Вопросы философии*. 1984. № 10. С. 49-54.

52. Романкова Л. И., Момот А. И., Кудинова Е. В. Опыт организации исследований по проблемам высшей школы. Научные исследования в высшей школе: обзор информации. Вып. 1. Москва : НИИВШ, 1990. 36 с.

53. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования ; пер. с чешск. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.

54. Скаткин М. Н., Логвинов И. И. О проблематике исследований по дидактике. *Новые исследования в педагогических науках*. 1970. № I (XIV). Москва : Педагогика, 1970. С. 70-75.

55. Славин А. В. Роль мысленного (воображаемого) эксперимента в возникновении нового знания. ; в сб. Очерки истории и теории развития науки / ред. В. С. Библер, В. С. Грязнов, Р. С. Микулинский. Москва : Наука, 1969. С. 196-220.

56. Советская система физического воспитания / гл. ред. Г. И. Кукушкин. Москва : Физкультура и спорт, 1975. 558 с.

57. Столяров В. И. Методологические принципы определения понятий в процессе научного исследования физической культуры и спорта : учеб. пособие для аспирантов и соискателей ГЦОЛИФКа. Москва : 1984. 98 с.

58. Теория и практика физического воспитания : учебник для ин-тов физ. культ. / общ. ред. Л. П. Матвеева и А. Д. Новикова. 2-е изд. испр. и доп. В 2 т. Москва : Физкультура и спорт, 1976. Т. 1. 544 с.

59. Теорія і методика фізичного виховання : навч. вид. / [під ред. Т. Ю. Круцевич]. Київ: Олімпійська література, 2008. Т. 1. 391 с.

60. Теппер Ю. Н., Пономарев Н. И. Направления и формы перестройки науки в физкультурном вузе. *Теория и практика физической культуры*. 1988. № 1. С. 9-11.

61. Тернер Дж. Структура социологической теории ; пер. с англ. / общ. ред. и вступ. статья Г. В. Осипова. Москва : Пргресс, 1985. 472 с.

62. Томенко О. А. Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді: теорія і методологія: [монографія]. Суми : Вид-во «МакДен», 2012. 276 с.

63. Томенко О. А. Формування понятійного апарату неспеціальної фізкультурної освіти в умовах сучасності. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2009. № 2. С. 99–102.

64. Физическое воспитание : учебник / под ред. В. А. Головина, В. А. Маслякова, А. В. Коробкова. Москва : Высшая школа, 1983. 391 с.

65. Фомин Ю. А. Физическая культура (краткая история термина и современная теоретическая постановка понятия). *Теория и практика физической культуры*. 1982. № 3. С. 45-47.

66. Цветков Д. Общая педагогика : наука и учебный предмет. *Советская педагогика*. 1988. № 10. С. 58-64.

67. Щедровицкий Г. П. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пущино, 1987. 43 с.

68. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности. *Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов*. Москва, 1983. С. 153-178.

69. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. *Системные исследования. Методологические проблемы*. Ежегодник, 1981. Москва : Наука, 1981. С. 193-227.

70. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание. *Системные исследования. Методологические проблемы*. Ежегодник, 1986. Москва : Наука, 1987. С. 124-146.

71. Щедровицкий Г. П., Дубровский В. Я. Научное исследование в системе «методологической работы». *Проблемы исследования структуры науки*. Новосибирск, 1967. С. 105-116.

72. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности ; труды семинара «Нововведения в организациях». Москва : ВНИИСИ, 1983. С. 33-54.

73. Tomenko O., Galan Y. Ways of using the axiological potential of the olympic education in the process of upbringing of comprehensive school pupils. Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe: monograph / edited by authors. Riga: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. p. 481-508.

РОЗДІЛ 3.
НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»: ВИМОГИ ДО КОНЦЕПЦІЇ ЇЇ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

3.1. Проблема концепції реформи вузівської дисципліни «Фізичне виховання»

Реформа навчальної дисципліни, яка обумовлюється черговим етапом історичного розвитку українського суспільства, і «Фізичне виховання» не може бути винятком, це вкрай складна й тривала педагогічна інновація. За нашими розрахунками її етапи, від реального початку (підготовки нормативного і науково-методичного забезпечення, освіти фахівців фізичного виховання тощо) до отримання помітних й соціально-значущих результатів у засвоєнні молоддю надбань культури фізичної і відповідних компетентностей, розтягнуться щонайменше на 10-15 років. І зараз освітянам – фахівцям з фізичної культури можна лише жалкувати про час, марно згаяний після того як незалежна Україна стала на шлях демократичних реформ. Почала пошук можливостей максимально розкрити, розвинути та реалізувати особистісний духовний, інтелектуальний та психофізичний потенціал кожної людини у справі досягнення та підтримання оптимуму її фізичного розвитку і здоров'я.

Аби реформа навчальної дисципліни (вживаємо, також, термін «навчальний предмет») відбулась, необхідно виконати ряд попередніх умов. Перед за все повинна бути розроблена державна концепція подальшого розвитку фізичного виховання, проєкти заходів щодо розробки актуальних науково-прикладних досліджень, пакету необхідних навчально-методичних матеріалів. Треба, також, визначити зміст та форми освіти нових генерацій викладачів фізичної культури й підвищення кваліфікації тих фахівців, які вже працюють, прописати методику нової системи оцінки успішності з цього навчального предмету тощо. Але оскільки ми знаходимося лише на підступах до такої дійсної і давно назрілої реформи, зосередимось перед за все на вимогах до вихідного документу, а саме на концепції розвитку навчальної дисципліни та відповідному педагогічному проєкті її впровадження.

Державна концепція – це вкрай важливий документ, який повинен відповідати ряду принципових вимог. Очевидно, що ряд з таких вимог були враховані авторами при написанні існуючої з початку 2000-х рр., але «не працюючої», концепції фізичного виховання учнівської і студентської молоді. Це, перш за все, покладення у якості контексту завдань гуманізації та гуманітаризації, як загальних векторів розвитку освіти у державі, і досить стрункa архітектоніка вказаного документу.

Але саме по собі **поняття концепції** передбачає прописування у *теоретико-методологічному обґрунтуванні цього документу очевидних, зрозумілих та надихаючих фахівців і громадськість ідей подальшого розвитку навчального предмету на найближчі десятиліття.* За рахунок цього, поряд з підтримкою з боку суспільства, визначаються вектори поступу вперед і простір для наступних актуальних наукових досліджень, запит на зразки навчальних програм для різних типів закладів освіти, а також нові вимоги до змісту освіти фахівців фізичної культури і т. ін.

Відсутність базової, переконливої теоретико-методологічної передумови цих трансформацій у значній мірі визначає ту скромну роль, яку відігравала вказана концепція фізичного виховання. Без такого обґрунтування документ, який отримав назву концепція, завжди сприймають як особисту точку зору його авторів. І як такий, і це головне, він не виконує мобілізуючу функцію систему утворюючого фактору в системі довгострокових заходів по підготовці та проведенню назрілої реформи.

Принагідно розведемо, як не рівнозначні у якості можливих орієнтирів для створення концепції, доробок *педагогів-новаторів* і наслідки культурі відповідної роботи *вчених-теоретиків,* котрі використовують у якості основи для реформування педагогічної практики. У першому випадку ми маємо справу лише з прикладом успішної самореалізації окремого діяльного викладача, успіх якого часто обумовлюється скоріше високою особистісною віддачою та власним талантом, ніж розробкою

та впровадженням перспективних і придатних для подальшого поширення форм, методів і засобів педагогічного впливу на становлення учнів. Намаганням вирішити нагальні питання створенням «тут і зараз» локальних умов для реалізації своїх задумів на противагу увазі до перспективних ходів по розробці дієвих педагогічних технологій, які б могли з успіхом застосовувати також інші колеги.

З викладеного випливає, що у першому випадку у якості орієнтира пропонується лише особистий досвід педагога і ніщо інше. Тоді як у другому нові положення і рекомендації мусять обґрунтовуватись в умовах попередньо проведеного та покладеного на теоретичний фундамент розумового і натурного педагогічного експерименту. Тому слідування позитивній практичній діяльності педагога-новатора, яка не має теоретичного обґрунтування, не дасть і не може дати в принципі справжнього ефекту для поширення будь-яких дієвих пропозицій, як фактору розвитку педагогічної практики, на що нерідко покладається марна надія окремими організаторами народної освіти.

Підкреслимо наступне важливе: *стрижневі ідеї подальшого розвитку навчальної дисципліни не носять довільного характеру, тобто вони не можуть визначатись особистісними або професійними перевагами авторів концепції.* У деякому розумінні вектори розвитку дисципліни жорстко детерміновані перспективними історичними тенденціями та загальнолюдськими цінностями, адекватним розумінням розробниками концепції ролі освіти у сучасному суспільстві, урахуванням особливостей національного менталітету та існуючих традицій у вихованні молоді.

Інакше кажучи, будь-який автор так вистроєної концепції, якщо він спирається на вказані вимоги, прийде до одних і тих же ідей та висновків. Наукове дослідження відзначається від дій самого успішного новатора, а концепція неодмінно повинна бути результатом теоретичного дослідження та культурного педагогічного проєктування, що будь-який вчений, виконавши усі необхідні процедури, прийде по суті до одних і тих же результатів. Спробуємо й ми пройти шлях до виявлення основних і незаперечних, детермінованих логікою історичного поступу сучасного суспільства концептуальних трас подальшого розвитку «Фізичного виховання» в Україні з урахуванням посилення його впливу на формування креативних постатей фізкультурно-діяльної особи та будівничого власного здоров'я.

Зауважимо від самого початку, що сучасна, «багатофункціональна» навчальна дисципліна не може містити у своїй назві вказівки лише на який-небудь один педагогічний процес: виховання, навчання, підготовку, розвиток тощо. Всі ці процеси, у тому чи іншому співвідношенні, повинні бути задіяні у кожній шкільній або вузівській навчальній дисципліні. І акцентування у назві дисципліни того або іншого педагогічного процесу може свідчити, принаймні, що розробники концепції, повторюючи раніше виниклу назву дисципліни, або віддають данину традиції (але ж, хіба доцільне сліпе слідування традиціям при визначенні стратегії подальшого розвитку навчального предмету?). Або не дали собі турботи поміркувати над найбільш точною і не сумнівною його назвою. З огляду на вказане, даний навчальний предмет на початку XXI століття може мати назву «Фізична культура» або навіть сміливо і по-європейському «Тілесна культура». Тим самим з самого початку намічаються шляхи інтеграції цієї дисципліни з іншими, перед за все, валеологією, що опікується питаннями здоров'я людини.

Визначимось, також, з нашим розумінням витоків цієї дисципліни, які сягають XIX століття, як рефлексія робіт Іоганна Генріха Песталоцці та філантропістів. Бо саме ці витоки й визначили, що фізичне виховання в нашій країні стало саме таким навчальним предметом, яким воно є й до сьогодні.

Ласло Кун у своїй «Загальній історії фізичної культури і спорту» так виписує соціальні передумови введення фізичного виховання в школах європейських країн у кінці XIX століття [24].

Перша. Мануфактура, а потім початкові форми укрупненої машинної промисловості почали розділяти трудовий процес на окремі операції, однорідні рухи. З'ясування цих основних рухів стимулювало наукові дослідження фізіологічних і біомеханічних процесів, пов'язаних з руховими функціями людини.

Друга. Відбувалась докорінна перебудова військової техніки і тактики. Кун пише: «Особиста ініціатива воїнів була відсунута на задній план зімкнутим строєм і залповим вогнем частин, вимуштруваних для спільних дій і механічного виконання команд... У той же час увага політичних керівників поступово зверталась до школи і громадських об'єднань, котрі видавались підходящими для того, щоб стройові, за командами, вільні вправи і вправи на снарядах давали молоді своєрідну попередню військову підготовку» [24, с.169].

Третя. Важливу роль відігравали національні прагнення до єдності і незалежності. Не випадково, система гімнастичних вправ знайшла підходящий ґрунт головним чином у тих європейських народів – німців, італійців, чехів, поляків, хорватів, словенців і болгар, – де буржуазний рух за національне визволення і єдність знаходився у стадії інтенсивного розвитку.

Нарешті, *четверта передумова.* Було визнано, що фізичні вправи зможуть проявити своє значення з точки зору охорони здоров'я, виховання та естетики лише за наявності організаційно оформленої структури, перед за все шляхом включення відповідної дисципліни до числа навчальних предметів загальноосвітньої школи.

Всі названі вихідні, що так чи інакше обумовлювали устрій шкільного фізичного виховання і в колишній Російській Імперії, пояснюють тодішню усвідомлену неувагу її керівників народної освіти до гуманістичних підходів у фізичному вихованні Петра Францовича Лесгафта, який акцентував увагу до такого його напрямку, як фізична освіта дитини. Хоча, якщо бути об'єктивним, можливості цього підходу на той час треба кваліфікувати лише як своєчасну і важливу претензію до актуалізації у фізичному вихованні дидактичного принципу свідомості. До того ж, слабка розвиненість науки, а мова тут може йти лише про стан педагогіки і психології, не дозволяла створити дієві педагогічні методики і прийоми для реалізації ідей фізичної освіти на практиці. Про це фактично писав В. В. Горіневський, описуючи невдачі з розучуванням дитиною перевороту через голову за методикою Лесгафта не за показом, а лише за розповіддю про те, як цей переворот має виконуватись [8].

Отже, як вже було зазначено вище, за цією ж аналогією, хоча й з дещо іншим обґрунтуванням, формувались підвалини фізичного виховання в СРСР. Достатньо послатись на декларацію руху пролеткульту: «Мета пролетарської фізичної культури: досягнути максимуму життєвості й виробництва людської машини, іншими словами, досягнути здоров'я, працездатності і витривалості (сили опору), мускульної сили, прудкості і психофізичних якостей – активності, енергії, відваги, холоднокровності, настирливості, рішучості, підприємливості, винахідливості» [13]. Така орієнтація явища фізичної культури, як на систему утворюючий фактор, при становленні радянської системи фізичного виховання, логічно привела її авторів до використання у якості базових основ навчального предмету підходів французьких методистів Г. Демені та Г. Ебера, котрі щиро обстоювали пріоритет вдосконалення утилітарних навичок і зосереджувались на прикладній військовій підготовці молоді.

Намічені підходи пізніше були підтримані, уточнені і розвинені через практику професійно-прикладної фізичної підготовки як в професійно-технічних училищах, так і технікумах та у вищій школі. Зауважимо, вона булаа у пригоді для майбутніх льотчиків в інститутах системи цивільної авіації тощо.

І навпаки, ідеї ППФП очевидно непридатні при формуванні спеціалістів широкого профілю, очікувані якості яких передбачають можливість успішно змінювати різні професійні позиції в залежності від займаної посади, назрілих змін у виробничих процесах та виникненні несприятливих ситуацій із здоров'ям у повсякденній життєдіяльності. До того ж існує багато професій, наприклад, інженерних, учительських, економічних тощо, де використання підходів ППФП штучно «притягнуте за вуха».

Причому, кількість таких спеціальностей, де конкретні (специфічні) фізичні якості фахівця не мають помітного впливу на результати його діяльності, невпинно зростає. У цьому випадку вимоги до

тілесності фахівців зводились раніше і зберігаються дотепер до забезпечення сталого стану здоров'я фахівців, їхньої високої розумової працездатності та швидкого після робочого відновлення.

На початку XXI століття політична та економічна ситуація у державах, які утворились на території колишнього СРСР, докорінно змінилась. І тепер ми свідомо повертаємось до надбань людства, до праць відомих філософів та науковців аби визначити шляхи подальшого розвитку освіти в Україні, як сучасній і модерній європейській державі. Саме у цьому контексті, у якості визначеної національною Доктриною розвитку освіти загальної мети зусиль викладачів різних дисциплін, *на перший план виходить формування свідомої та діяльної особистості учня або студента.*

Розкриваючи цю тезу відносно нашого дослідження, вкажемо, що перш за все освітяни повинні переосмислити через зміст всіх навчальних предметів, у тому числі і «Фізичну культуру», рамковий філософський принцип epimelia (турбота про себе – *грецька*). Який, починаючи з древньої античності, розглядається як основа поведінки у будь-якій формі активного життя людини, котра прагне не підкорятися омані можливості спрощення вимог до власної духовної раціональності [20]. Звертаючись до витоків, адже у Древній Греції близько 385 року до Різдва Христова з'явився перший вищий навчальний заклад (створена філософом Платоном Академія), ми намагаємось відновити розуміння призначення ролі цього соціального інституту у структурі життєдіяльності суспільства.

Epimelia вимагає досягнення вміння людини переключати погляд із зовнішнього світу, з об'єктів природи і техніки на саму себе. Epimelia означає певний спосіб дій, який суб'єкт здійснює по відношенню до самого себе, коли людина змінює, очищає і перетворює сама себе. Маючи на увазі саме цю особливість дійсної освіти, відомий російський освітянин Микола Кареєв ще у 1901 році у своїй праці «Ідеали загальної освіти» писав: «Ставлять питання не про те, що школа повинна зробити для людини, а про те, що вона з неї зробити повинна задля досягнення тих або інших, поза нею існуючих цілей – національних, державних, суспільних і т. ін.». І потім важливе, що маємо за орієнтир: «Освіта повинна мати на увазі перед за все саму людину, а вже потім суспільство» [17].

Розуміння минущості утилітарного за своєю сутністю радянського фізичного виховання з'явилося на межі 1980-х – 1990-х рр. Воно було пред'явлене і аргументоване у публікаціях перед за все Д. Ареф'єва, В. Приходька, В. Столярова та деяких інших авторів. Як результат, з'явились і почали використовуватись нові педагогічні поняття «непрофесійна (неспеціальна) фізкультурна освіта» і «фізкультурна діяльність людини» [40; 41], а пізніше поняття «будівництво здоров'я» і «будівничий власного здоров'я» [39; 67]. Це також обґрунтована базова педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти фізкультурно-діяльної особи та будівничого власного здоров'я [40]. Вони *окреслили підходи до становлення через систему непрофесійної фізкультурної освіти креативної та діяльної особистості, яка свідомо і послідовно формує здоровий спосіб власного життя.*

За рахунок освоєння і використання вказаних понять «Фізична культура» (вживаємо тут раніше обґрунтовану назву дисципліни) може отримати механізми реального впливу на поширення серед молоді цінностей здоров'я. На становлення у юнаків та дівчат індивідуально-значущих мотивів бути здоровими і працездатними, формування у них актуальних і необхідних для цього валеологічних знань, вмінь та навичок. Таким чином, на рівні теорії буде фактично вирішена проблема задіяння через предмет «Фізична культура» актуальних для кожної людини вже накопичених валеологічних знань.

Зауважимо, що до початку XXI століття *докорінним чином змінився і весь цивілізований світ.* Тотальна мілітаризація поступається місцем армії професіоналів. Локальні національні та вузько-державницькі політичні та ідеологічні установки не встояли проти переваг загальнолюдських цінностей співіснування. Натомість з'явились принципово нові загрози людству через наростаючу урбанізацію і забруднення оточуючого середовища, поширення синдрому хронічної втоми та чисельних «хвороб

цивілізації». Всі ці зміни у повній мірі торкаються населення України і повинні бути враховані в процесі перебудови системи національної освіти, включаючи теперішню дисципліну «Фізичне виховання».

Отож, представлене дозволяє задати досить конкретні концептуальні вимоги до змісту, форм та методів викладання сучасного предмету «Фізична культура». Серед таких нових загальних орієнтирів, окрім традиційної направленості на досягнення *оптимального фізичного розвитку* кожної молодої людини, що зберігаються у повній мірі і в наступному, можна насамперед назвати такі:

- «Фізична культура» як наскрізний предмет, від дитячого садочка до вищої школи, повинна забезпечувати формування фізкультурно-діяльної особи та особи будівничого власного здоров'я;

- цю особливим чином освічену людину повинні відрізняти актуалізовані цінності досягнення та підтримання власного оптимального фізичного розвитку і здорового стану, наявність індивідуально значущих мотивів опанування засобами після робочого відновлення і досягнення високого рівня працездатності на будь-якому робочому місці, незалежно від спеціальності за дипломом;

- вона повинна мати відповідну суму засвоєних понять і знань, вмінь та навичок, радше компетентностей, для управління своєю психофізичною сферою, включаючи самостійну корекцію стану основних органів і функцій організму, в залежності від періодичної зміни зовнішніх умов життя.

Аби забезпечити трансформацію нинішнього «Фізичного виховання», необхідно розробити відповідний педагогічний проєкт. Зауважимо тут, що проєктуванням прийнято називати процедуру розробки моделі бажаного об'єкту, а не створення й впровадження його самого [40, с.150]. *Проєктування представляє собою діяльність по створенню моделей таких додаткових елементів педагогічних систем, застосування яких для зміни структури нині «дефектних» об'єктів переведе останні із стану не оптимального (або не ідеального), у бажаний оптимальний (або ж, ідеальний).*

У наших педагогічних дослідженнях ми використовували загальну схему *проєктування*, напрацьовану у сучасній методології, яка застосовується незалежно від природи об'єкта, що проєктується:

$$\Delta np : \left[m\Psi^{/};\ \ ml\left(\Psi\right) \right] \rightarrow mO;$$

$$\Delta вп : \left(\Psi^{/} O\right) \rightarrow \Psi \text{ , де}$$

Δnp - процедура проєктування;

$\Delta вп$ - процедура впровадження;

$m\Psi^{/}$ - модель практично неідеального об'єкту $\Psi^{/}$ відносно ідеалу $l\left(\Psi\right)$;

$ml\left(\Psi\right)$ - модельне формулювання ідеалу;

O - об'єкт, що проєктується;

mO - модель об'єкту, що проєктується, або ж *проєкт*;

Ψ - практично ідеальний об'єкт.

При цьому, під $m\Psi^{/}$ ми маємо на увазі знання і уявлення про існуюче фізичне виховання студентів, яке поки що не має підсистеми непрофесійної фізкультурної освіти; $ml\left(\Psi\right)$ - модельні уявлення про предмет «Фізичне виховання» з підсистемою непрофесійної фізкультурної освіти; *O* - підсистема непрофесійної фізкультурної освіти, яка нами проєктується; *mO* - модель системи непрофесійної фізкультурної освіти, що проєктується, яку ми й розглядаємо у якості бажаного педагогічного проєкту.; Ψ - переформований, бажаний вузівський навчальний предмет «Фізична культура» з підсистемою непрофесійної фізкультурної освіти.

Важливим тут є спосіб, через який забезпечується трансформація не ідеального об'єкту в ідеальний: $\Psi^{/} \rightarrow \Psi$. Таке перетворення являється продуктом системного доповнення практично не ідеального об'єкту якимось новим об'єктом *О*. Або ж ситуація, коли об'єкт *О* впроваджується в структуру $\Psi^{/}$ і за рахунок цього перетворює її в Ψ.

Ми виходимо з того, що педагогічне проєктування вирішує свої практичні задачі, доповнюючи не ідеальну ситуацію $\Psi^{/}$ якимось новим об'єктом *О*, раніше у цій системі відсутнім. Принциповим являється те, що його не можна знайти чи побачити у $\Psi^{/}$, *його треба створити вперше.* Діяльність по створенню *mO* ґрунтується на припущенні про існування або ж необхідність існування об'єкту *О*. І це припущення повинно бути прийняте, як робоче, у ході здійснення Δnp. Конкретність у розумінні *О* досягається за допомогою аналізу $m\Psi^{/}$ та $ml(\Psi)$, у процесі якого й розкриваються конструктивні ознаки об'єкту *О*, який передбачається спроєктувати і утворювати у подальшому.

За звичай же використовувалась інша логіка визначення та вдосконалення змісту занять з фізичного виховання. У якості точки відліку при виборі засобів педагогічного впливу приймались зафіксовані у наукових дослідженнях філогенетичні вікові особливості тілесності все нових і нових генерацій молодих людей. І фахівці, яким доручалось розробити відповідну навчальну програму з фізичного виховання, пов'язували зміст цих занять з особливостями подальшого філогенетичного формування психофізичної сфери у різні періоди дитинства (філогенез – від. грецьк. phylon – рід, плем'я та ...генез, процес історичного розвитку живих організмів як у цілому, так і окремих груп: видів, родів, класів). Так, згідної вказаної логікі визначалось, що спочатку перевагу треба надати розвитку гнучкості і координації рухів, а вже потім швидкості, спритності і сили, на сам кінець витривалості.

Зараз ця вірна логіка, що раніше була направлена виключно на розвиток тілесності, повинна бути *доповнена логікою формування свідомості фізкультурно-діяльної особи та бажаних рис особи будівничого власного здоров'я*. Мова йде про фактичне поєднання у навчальному процесі звичних завдань досягнення оптимального психофізичного розвитку молодої людини і становлення її інтелектуальної сфери, як майбутнього діяча фізичної культури і будівничого власного здоров'я.

Аби виконати цю процедуру, нам буде важливо окреслити «кінцевий результат» багаторічних занять молоді фізичною культурою. Іншими словами, сформувати уявлення про риси та якості молодої людини, у якої, окрім оптимального фізичного розвитку, повинні бути актуалізовані цінності досягнення та підтримання здорового стану, усвідомлені мотиви фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я, система засвоєних необхідних для цього понять та знань, вмінь та навичок.

Такий «ідеал» молодої фізично розвиненої та діяльної людини, що вступає у самостійне життя, який можна буде досить детально розробити на підставі вивчення реально існуючих прикладів життєдіяльності фізкультурно-діяльних осіб і будівничих здоров'я, фактично постає вкрай необхідним орієнтиром для розробників наступних навчальних програм нового типу у закладах вищої освіти. А вже потім, немовби «відступаючи» крок за кроком від цього «ідеалу», можна задати додаткові специфічні освітні вимоги до змісту нової дисципліни «Фізична культура» від ЗВО різних рівнів акредитації, з урахуванням специфіки їхніх спеціальностей, до початкової школи і навіть дитсадка включно.

3.2. Теоретико-методологічні основи концепції реформи вузівської дисципліни «Фізичне виховання»

Концепція непрофесійної фізкультурної освіти це той культурно-історичний феномен, що збагачує культуру фізичну, як частину світової культури. Таке твердження підкріплене незаперечним

фактом, що в основу виконаних досліджень і розробок покладені досягнення людства в області філософії, методології, а також різних наук, які визначають зміст сучасної педагогічної практики.

Таким чином, формування теоретичних основ, а потім і практики фізкультурної освіти людини варто розглядати, як закономірний етап у становленні нового циклу освіти. Його особливістю є поява тієї особистості, яка опанувала знанням проєктного типу і успішно вирішує проблему співвіднесення і використання природничо-наукового знання у контексті діяльності, що нею розгортається.

Ця особливість сучасної освіти була помічена, як об'єктивна тенденція, із середини XX століття. *Університет нового циклу освіти примітний прагненням до одержання і використання не тільки природничо-наукового знання, але й знання про людський світ, як світ мислення і діяльності* [32]. Можна сказати й так: якщо *релігійна картина світу прямо зв'язана з церквою, природничо-наукова – з об'єктами природи і матеріальним виробництвом,* то *діяльнісна - із сучасними системами освіти.* Причому, у кожній з цих картин необхідно і особливим чином присутня людина.

Відповімо, також, на закономірне питання, *чому саме на освіті як пріоритетному педагогічному процесі, якому ми надаємо перевагу серед інших,* ми робимо акцент?

Наші розробки не випадково присвячені фізкультурній освіті студентів, які, згідно існуючих класифікацій, знаходяться в періоді пізньої юності чи ранньої дорослості, коли структура особистості, в основному, сформувалася. Принагідно відмітимо наступне важливе, - роль власне *виховного* впливу по мірі переходу людини з дитячого і юнацького віку до стану дорослості неухильно знижується.

Зазначимо також, що у різні періоди існування людського суспільства співвідношення різних педагогічних процесів у ньому було не однакове. Так, наприклад, у СРСР пріоритет віддавався саме вихованню, як способу «ротації» в умовах соціуму, або ж «відтворенню» все нових і нових генерацій молоді на основі попередньо заданих стабільних моральних і поведінкових орієнтирів. Однак у періоди зламу суспільно-економічних формацій ефективність визначених на десятиліття наперед трас для «людської ротації» різко знижується, а виховання відповідно до цих трас, часто, просто втрачає сенс.

Аргументуючи це наше розуміння, пошлемося на висновок Василя Розанова: «В епохи, що істотно доживають, коли всі керівні принципи життя ослабнули і люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним і може бути укріплено тільки особистим надмірним зусиллям» [44, с. 129-130]. І далі: «У подібні епохи усе, що робиться для виховання, є в сутності незначна, лише закриваюча очі на майбутність гра – є побудова стіни на фундаменті, плити якого ретельно укладаються в ґрунт що відвалюється від жерла вулкана. Нехай вони покладені міцно, нехай шляхетною була праця трударів – через хвилину і їх самих, і результатів їхньої праці не буде» (там же, с. 130-131).

Сучасник Розанова, що також пережив події зламу в Росії на рубежі X1X-XX століть, Микола Кареєв визначив суть гуманістичних вимог до процесу освіти. У книзі «Ідеали загальної освіти», він писав: «Особистість учня може бути для школи чи сама в собі метою, чи тільки засобом для цілей, для цієї особистості сторонніх, і відповідно з цим науці буде приділятися та чи інша роль, тобто чи шукання однієї істини, чи обґрунтування упереджених думок. Хто в особистості учня бачить самостійне Я, що у собі самому носить ціль свого існування, той не дозволить собі думати, начебто школа повинна робити щось інше, ніж розвивати духовне Я особи» [17, с. 82].

І далі: «Якби в питаннях освіти ми висували на перший план, скажімо, тільки інтереси національної самобутності чи державної служби, зовсім ігноруючи потреби живої людської особистості, що має у самій собі мету свого існування, то бачили б у ній тільки одне із знарядь національного самозбереження чи одне з коліс державного механізму. Але давно вже було сказано: «Субота для людини, а не людина для суботи» [там же, с. 83]. Нарешті: «Освіта, що ставить своєю метою розвиток особистості, тим самим сприяє виникненню і зміцненню особистої ініціативи,

критичного відношення до навколишньої культурно-соціальної дійсності і прагненню втілювати у житті особисто усвідомлену істину та особисто усвідомлену справедливість» [там же, с. 84].

Отже, остання теза виводить *на перший план для нашої країни, а також для тих держав колишнього соціалістичного табору, що пережили злам соціально-економічної формації та знаходяться на етапі глибинних політичних і соціальних перетворень, процеси власне освіти молоді.* Згідно викладеного вище, наші зусилля й були зосереджені на фізкультурній освіті людини.

Одним з основних, фундаментальних положень концепції непрофесійної фізкультурної освіти є урахування і використання сформованого в західній античності принципу epimelia. Будучи важливим орієнтиром для освітніх систем, epimelia (чи турбота про себе) вимагає переключення погляду, уваги з навколишнього світу, з інших об'єктів на самого себе. Спостереження за тим, що думає людина, що відбувається усередині її думки. Epimelia також означає дію, якою суб'єкт не тільки піклується про самого себе, але й змінює, очищає і перетворює себе. При цьому існують три типи уміння (чи techne), тобто три типи відносин до учня, необхідні для освіти молодої людини в підході epimelia:

- наставляння прикладом діяльного педагога, або інших значущих і впливових людей;
- наставляння знаннями;
- наставляння в труднощах, що формує здатності до виходу з важких і екстремальних ситуацій (Сократове techne) [58, с.284-285].

Перед за все, підкреслимо цікаву і важливу для нашого дослідження позитивну особливість екстремальності для формування особистості, яку помітив Василь Розанов: «...Працею і нуждою виховується духовно здорове, сильне; геніальне ж у розумі чи особливо в характері виховується нещастям, незаслуженим, тривалим горем» [44, с.128]. Зрозуміло, що випадки плідного впливу екстремальності на розвиток людини чергуються з менш сприятливими наслідками стресових ситуацій. Але позитив механізму ми повинні вивчати й вчитись застосовувати в процесі вирішення складних практичних проблем педагогіки розвитку. Пізніше ми ще не раз повернемося до обговорення фактору екстремальності у змісті педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти.

Повертаючись до поданого, зауважимо, що діяльний учень, у процесі свого становлення, відповідно до концепції epimelia, повинен прагнути не до того, щоб яке-небудь знання прийшло на зміну його незнанню, але до того щоб відбутися як суб'єкту діяльності (різноманітних діяльностей). Не суб'єкт, має стати справжнім суб'єктом, що визначається його відповідальним відношенням до свого «Я». Таким чином, мова йде не про процеси educare (виховання), але про прагнення забезпечити educere (виведення) людини до її невпинного саморозвитку згідно вказаного принципу epimelia.

Всебічний розвиток «Я» розглядається в якості кінцевої і єдиної мети – турботи про себе. Конкретніше, це діяльність освіти, зосереджена на власному «Я», здійснювана особою стосовно самої себе. Адже: «...освіта являє собою кістяк індивіда перед обличчям подій» [58, с. 293[.

У педагогів існує закономірне питання, з якого віку можна підходити до становлення молодої людини, як суб'єкта власної діяльності, суб'єкта будівництва власного життя? Сьогодні прийнято вважати, що тільки після досягнення статевої зрілості (умовно в 14-16 років) запускається процес «народження духовної сутності людини – вона здобуває інтелект, здатність до міркування та абстрагування» [14, с.11]. Але очікувати повного розкриття інтелектуальних функцій ще рано: «Єдина діяльність, що може претендувати на адекватну відповідність своєрідності соціальної ситуації розвитку підлітка – це діяльність самовизначення» [16, с.89].

У той же час, не варто і недооцінювати роль самовизначення особистості: «Шлях самовизначення є... шлях «порятунку» від емпіричної залежності» умов життя. Воно передбачає «уміння людини виходити, виривати себе з причинно-наслідкової залежності, зі свого минулого, з

попереднього стану». Для цього їй потрібно знайти чи створити внутрішній механізм, «за допомогою якого вона почне «розкривати» себе, а для неї стануть можливими нові почуття і уявлення» [4, с.34].

Юрій Репецький у статті «Концепція особистісного самовизначення: вихідні положення і спроба їхньої верифікації» відзначає наступну обставину. Одним з центральних, систему утворюючих факторів процесу особистісного самовизначення є активність, спрямована на добування позитивного особистісного смислу за допомогою рефлексивно обумовленого пошуку і розробки джерел позитивної самоповаги [43, с.12]. І, далі, самосвідомість – це насамперед процес, за допомогою якого людина пізнає себе і відноситься до самої себе. Це суб'єктна активність, що включає свідоме, цілеспрямоване застосування пізнавальних процесів, спрямованих на формування, підтримку, стабілізацію чи зміну «Я». Тоді як саме відношення (чи зміст «Я») «…народжується через зіткнення «Я» з мотивами (що визначають потребу в самореалізації) і являє собою результат оцінок себе і почуття прихильності чи симпатії до себе? Само відношення, виявляючи емоційно-ціннісне відношення людини до себе, виконує функцію зворотного зв'язку в життєдіяльності особистості, адекватно інформуючи її про ступінь успішності самореалізації» [там же, с.8-9]. «Під *самовизначенням* ми розуміємо свідомий і довільний процес зміни особистісного уявлення про себе (свого «Я – образу», «Я – концепції»), спрямований на збільшення реальності (імовірності) своєї самореалізації» [там же, с.9].

Як результат процесу самовизначення, Репецький бачить побудову задуму життя, що, на нашу думку, цілком може успішно відбуватися в процесі відповідно організованої освіти тієї людини, що формується. Тим самим, знаходження задуму замикає смислову цілісність особистості.

Оскільки задум життя, її надзадача, являє собою когнітивно-переживальне утворення, то «задум дуже тісно зв'язаний з основними особистісними мотивами, у тому числі з мотивами самореалізації» [43, с.10]. Тут автор виділяє тільки дві найбільш загальні стратегії особистісного самовизначення і усі вони визначаються рефлексивною активністю. Перша реалізується через усвідомлення даності існуючого положення справ. Усвідомлення йде «знизу – вгору» - від реалізації конкретних, локальних цілей (задумів) до розуміння загального задуму життєдіяльності. В другому, активному змісті – це формування «належного» від абстрактного задуму (надзадачі) до його розробки у вигляді конкретних цілей і задач і пошуку особистісного змісту життя [там же, с.10]. Як видно, у першому випадку процеси самовизначення та самореалізації йдуть паралельно, а в другому самовизначення до нового, якому має сприяти також НпФО, передує власне «новій» самореалізації.

Саме тут ми підходимо до розуміння змісту антропологічного принципу і антропотехнічної дії людини. «Антропологічний принцип – не теорія, але оригінальне психологічне пояснення розвитку дитини виступає... становленням авторства й універсальності саморозвитку» [31, с.124]. Антропологічний принцип «орієнтований на розвиток людини... обдарованої суб'єктивністю, він є здатністю перетворювати свою життєдіяльність у предмет практичного перетворення» [48, с.12].

Звертаючись до принципу epimelia відзначимо, що турбота про себе тісно зв'язана з прагненням людини врятувати себе та інших. При цьому, врятувати себе означає підтримувати себе в стабільному стані, який ніщо не в силах порушити, які б події не відбувалися навколо. «Врятуватися» тут прислужується для позначення такої діяльності, яка здійснюється протягом всього життя і єдиним виконавцем якої є сам суб'єкт. Мішель Фуко підкреслює: «Виникає інверсія відносин між порятунком інших... і порятунком самого себе... Відповідно до Платона, варто піклуватися про себе, піклуючись про інших, і, якщо людина врятувала інших, то, тим самим, вона врятувала саму себе... Порятунок інших є наслідок, результат турботи про себе» [58, с.301].

На нашу думку, процес і результати самовизначення детерміновані також ступенем довіри особистості до самої себе. При цьому, «рівень довіри до себе пов'язаний із суб'єктивними уявленнями

про власні можливості діяти відповідним чином» [47, с.101]. Звідси, «внутрішні зміни особистості можуть бути спрямовані в дві протилежні сторони – вбік творчого розвитку та у бік саморуйнування».

«Усвідомлення власних можливостей, - відзначає Скрипкіна, - передує постановці цілей і безпосередньо зв'язане з їхнім вибором. Емпіричне усвідомлення своїх можливостей припускає переживання «Я можу», котрі слід розглядати як рефлексивне сприймання своїх можливостей». І далі: «...Одного переживання «Я можу» зовсім недостатньо, та для здійснення діяльності необхідно ще й вольове зусилля, але це вже наступний етап. Переживання «Я можу», помножене на вольове зусилля, породжує той самий вектор «ціль – мотив», з якого починається сама діяльність» [там же, с. 101].

Отож: «...Довіра виступає як механізм, засіб, що поєднує минуле і майбутнє людини в один цілісний процес... Оптимальний рівень довірі до себе в кінцевому підсумку припускає оволодіння здатністю до самореалізації у процесі свого життя» [там же, с.102-103].

Мішель Фуко, який присвятив чимало часу вивченню концепції epimelia /cura sui («турбуйся про самого себе»), виявляє в її становленні три фази розвитку:

1) сократівсько-платонівська: поява поняття «epimelia/cura sui» у філософії;

2) золотий вік турботи про себе і культури свого «Я» (друге та перше століття до н.е.);

3) перехід від філософської язичницької аскези до християнського аскетизму (IV та V ст. н.е.) [58, с.44]. Відомо, що християнство збагатило плідну античну думку ідеєю особистості і ввело розуміння гуманності в його сучасному змісті. Саме тому християнство визнається за фундамент загально європейської культурної ідентичності, а ми не оминаємо в нашому дослідженні тему релігії.

Відповідно до догм християнства: «Після гріхопадіння світ перетворився на лікарню, Христос – на першого лікаря... Хвороби-покарання, чи іспити, виліковуються за допомогою молитов, посту, благодатних дарунків і чудесних зцілень. Установлюється характерна для Православ'я терпимість до народних цілителів» [51, с.86-87]. «Фізичне здоров’я, - відмічає Кузьмик, - один з не багатьох аспектів життя, до якого небайдужі всі. Усі ми прагнемо пізнати таємниці повноцінного життя. На нашу думку, це насамперед дотримання вічних принципів християнської моралі, котра здатна подарувати людині здоровий спосіб життя» [21, с.373].

Щодо цього історичного явища, виникнення перших уявлень про здоровий спосіб життя ототожнюють з іменем Гіппократа, який так визначив у своєму трактаті «Про здоровий спосіб життя»: «Отже, у відповідності з віком, порою року, звичкою, країною, місцевістю, будовою тіла слід влаштовувати і спосіб життя так, щоб ми могли протистояти і спеці і холодам, бо тільки таким чином досягається найкраще здоров’я». Щодо категорії здоров’я, то ще в Древній Греції «...починає зароджуватись аксіологічний аспект поняття «здоров’я», тобто особливо підкреслюється його соціальна значущість або загальнолюдська цінність. В античному світі... наявність здоров’я є основним критерієм для забезпечення інтелектуального розвитку підростаючого покоління» [52, с.43-44.

Християнська релігія, що дала вказівки про шлях порятунку себе, активно оперує поняттям «аскетизм». У Давньогрецькій історії «аскезис» означало гімнастичні вправи, а ще пізніше у філософії – досягнення чесноти за допомогою вправи. Апостол Павло (1 Коринф., IX, 24-27) вживає це поняття в двох сучасних йому значеннях: подвигу в ім'я виконання гімнастичних змагань і подвигу духовного творіння. «У творах святих отців термін «аскезис» увійшов у загальне вживання і означає: піст, молитву, самоту, пильнування та інші подвиги і само позбавлення» [18, с.14]. При цьому: «...Людина не може обмежуватися як би тільки механічним засвоєнням таїнств. Від неї необхідне ще й бажання та відповідне зусилля, про яке Спаситель говорить: «Царство небесне силою береться, і ті, що докладають зусилля, досягають його» (Мф. XI, 12). Для порятунку необхідне співробітництво, як благодаті, так і вільної волі людини, що повинно йти шляхом аскетичних подвигів» [там же].

Як відмічає Л. П. Сущенко, концепція «турбуйся про самого себе», що існувала до християнства, знову з'являється в Олександрійській духовній традиції, як у вигляді християнської турботи у Філона і Плотіна, так і у вигляді християнської аскези Григорія Ниського. У середні віки на перший план виходить духовний компонент структури здорового способу життя людини. Адже: «...Фактично загальна релігійність стає могутнім спонукальним механізмом до виконання всіх релігійних ритуалів, у тому числі оздоровчих і гігієнічних правил. Біблія, як основа християнства, виступає своєрідним проповідником здорового способу життя людини» [52, с.44-45].

Ми маємо відомості про поважне ставлення до дотримання здорового способу життя також і на Київській Русі, з якої виросла сучасна українська нація. Термін «здоров'я» зустрічається вже в давніх писемних пам'ятках. Наприклад, руські княжичі зичили здоров'я половецькому хану Боняку (1140 р.), а посли половецького хана – князю Святославу (1147 р.) [60, с. 210].

Згідно «Поучення» Володимира Мономаха (1053-1125), основою здорового способу життя є продуктивна трудова діяльність, боротьба з лінощами, а також постійне удосконалення своїх фізичних і розумових здібностей. Психічне здоров'я повинне ґрунтуватись на релігійних заповідях і передбачати комплекс високоморальних та етичних вчинків щодо оточуючих. Обов'язковим елементом життя людини була рухова активність, що визначалась постійними ловами, військово-фізичними вправами та військовими походами. Загартування, раціональне харчування та особиста гігієна також входили складовими частинами здорового способу життя. Основним методом формування у дітей здорового способу життя був особистий приклад батьків і старших товаришів [60, с. 215-216].

Відмітимо, також, що християнська релігія відноситься до аскетики, про яку йшлося, не однаково. Католицька церква дивиться на неї, як на щось обов'язкове лише для чернецтва, а для мирян, як на «понад належне». Протестантство просто заперечує аскетизм. А православ'я учить про те, що аскетизм, хоча й у різних ступенях і формах, є обов'язковим для всіх християн без винятку, по вищенаведеному слову Спасителя, котрий вимагає від своїх послідовників прояву зусилля [18].

Підемо далі. Минуло майже дві тисячі років, перш ніж філософи Ж. Ж. Руссо, Г. В. Ф. Гегель та І. Кант по-новому розглянули явище людської діяльності, ніж це розуміли в пору античності і формуючої її освіти, розкривши відповідні механізми і показавши, як «Я» змінює і перетворює себе.

Крім того, гранично чітко суть антропологічного принципу в «моральних науках» сформулював у 1860 р. Микола Чернишевський. «...Принцип цей полягає в тому, що на людину потрібно дивитися як на одну істоту, що має тільки одну натуру, щоб не розрізувати людське життя на різні половини..., щоб розглядати кожну сторону діяльності людини чи як діяльність всього організму..., чи якщо вона виявляється спеціальним відправленням якого-небудь особливого органу людського організму, то розглядати цей орган у його натуральному зв'язку зі всім організмом» [62, с.252]. Костянтин Ушинський розкрив значення цілісного погляду людини на себе, як на об'єкт процесу освіти, у своїй педагогічній антропології, звернувшись при цьому до потужного впливу гімнастики на людину [56, т.8, с.38].

Антропологія сьогодні розглядає і вивчає людину з позицій діалектичної єдності її двоїстої природи – як соціальної істоти, суб'єкта історії, так і представника біологічного виду, живий організм. Генріх Роот бачить мету процесу формування людини в досягненні «...відповідальної поведінки, у якій людина знаходить сама себе і досягає свого найвищого призначення». Тому задача педагогічної антропології полягає в тому, щоб знайти й задіяти внутрішні, духовні передумови для становлення особистості через відповідальну, вольову дію індивіда [66, с.146]. Він підкреслює, головне на цьому шляху, це зміцнення в людині здатності до відповідальних дій, що, у комплексі взаємовпливів один на одного середовища і спадковості, сприяють вільному моральному вибору людини. Вирішальними для само визначеної і вольової людини він визнає не спадкоємні (фізіологічні) особливості, а внутрішню духовну структуру, що людина створює в собі в результаті спілкування і досвіду, навчання та освіти.

І тут ми знову підходимо до обговорення теми відповідальної місії екстремальності в реформуванні життєдіяльності людини. О. Ф. Больнов стверджує, що через кризу, яка виникає і яку переживає людина, завжди відкривається новий початок. Саме тому і лише у такий спосіб усяке нове життя починається з кризи. У кризі відбувається відновлення, «омолодження» людського життя [22].

У статті «Сприйняття суб'єктом інформації як загрозливої» ми знаходимо свідчення, що суб'єкт за рахунок своєї зібраності переробляє таку інформацію по-іншому, ніж ту, яка не містить загрозливого змісту. Маються на увазі такі когнітивні процеси, як сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення тощо. «Оцінка особистісної значущості загрозливої інформації активізує стратегію концентрації уваги на цій інформації. Вона супроводжується появою відповідних когнітивних, афективних, поведінкових та фізіологічних патернів, еволюційно спрямованих на виживання та забезпечення безпеки» [33, с. 93].

Активація способу перероблення нової інформації, у якому переважає установка на загрозу, характеризується: 1) автономним збудженням - підготовкою до захисних дій; 2) поведінковою мобілізацією та блокуванням, тобто підготовкою до виходу з ситуації або запобіганням їй, щоб зменшити ризик і небезпеку; 3) звуженням векторів когнітивних зусиль, їх концентрацією на загрозливій інформації; 4) відчуттям страху; 5) підвищеною увагою до всіх ознак загрози. Відмічається важлива для нас обставина: «Зазначені вище особливості поведінки спостерігали як в разі клінічної тривоги, так і в ході лабораторних досліджень, у яких моделювалась нормальна тривога» [33, с. 94].

Як наслідок, настанова на селективне сприйняття загрозливої інформації, сформована на етапі активації, домінує далі, нав'язуючи індивідууму тривожні думки. Є також експериментальні дані, що свідчать про краще не довільне запам'ятовування загрозливої інформації через хвилювання, яке переживає індивідуум, і концентрацію уваги на загрозливій інформації. Для теми НпФО важливо, що коли особа від рефлектує власні думки і почуття, пов'язані із загрозою, тривога може зменшитись завдяки більш конструктивному переосмисленню ситуації, в результаті чого людина «знижує» ймовірність або рівень загрози і «підвищує» власні можливості подолання важкої ситуації [33, с.95-96].

Продовжуючи обговорення історичних і культурних передумов концепції непрофесійної фізкультурної освіти, необхідно відзначити, що до початку XX століття вже сформувалися теоретичні і методичні основи навчальної дисципліни «Фізичне виховання», орієнтованої на забезпечення фізичного розвитку дитини. У найбільш концентрованому вигляді ідею цього утилітарного предмета виражали методичні системи французів Георга Демені і Георга Ебера. Процес фізичного виховання вони бачили через серію жорстко від нормованих тренувальних уроків, зв'язаних між собою закономірностями розвитку виключно заданих фізичних якостей. Викладач, у даному випадку, виступав як методист, що забезпечує «тут і зараз» реалізацію сформованої навчальної програми.

Радянський фахівець Піонтрковський у своїй книзі «Ебер і його природний метод фізичного виховання» писав: «У даний час питання про раціональну постанову фізичного виховання є тісно зв'язаним з питаннями раціоналізації виробництва і наукової організації праці. На перший погляд здавалося б дивним зв'язувати ці різні питання, але при ближчому розгляді та аналізі ми повинні будемо переконатися, що зв'язок цей цілком логічний і випливає із самої суті справи» [35, с.3]. Таким чином, фізичне виховання в СРСР внаслідок соціальної та економічної ситуації того часу уже на перших етапах свого становлення було жорстко детерміновано цілями загальної фізичної підготовки, у тому числі професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців до, власне, тяжкої фізичної праці.

Принципово інший підхід до фізичного виховання, розглядаючи його як повноцінну навчальну дисципліну, із усіма властивими їй педагогічними процесами, намічав Петро Лесгафт. Приділимо відповідну і належну увагу обговоренню суті його концепції.

Як відзначав історик Г. Г. Шахвердов, освіта за Лесгафтом була повинна дати дитині не тільки уміння свідомо роз'єднувати, порівнювати, вивчати та знову синтезувати одержувані нею відчуття і

враження, зробивши з них відповідні «наукові висновки», але також свідомо відноситися до своїх рухів, дій і вчинків. Молода людина повинна навчитися замислюватись над внутрішніми логічними зв'язками «наукових висновків» з тими передумовами, з яких вони випливають. Правильно поставлена освіта і навчання повинні забезпечити їй не тільки накопичення знань, але й глибоке розуміння придбаних знань, їхнє значення для практичної діяльності [27, т.1, с. 52-53]. Фізична освіта має стати частиною освоєної і свідомо застосованої області культури, накопиченої всім попереднім історичним досвідом.

Важливо відмітити таке, без процесу *освіти,* як показав весь подальший досвід поширення надбань фізичної культури, входження людини до системи фізкультурної діяльності не відбувається, тому що при цьому не вирішується проблема залучення її вищих інтелектуальних функцій.

Виготський пояснив: «...Без функції знаку немає вищої поведінки і мислення ... Сигнифікативна (пов'язана з активним вживанням знаків) структура є загальним законом побудови вищих форм поведінки. Центральна роль у динаміці процесів цього типу належить мові... Функціональне вживання слова чи іншого знаку у якості засобу активного направлення уваги, розчленування і виділення ознак, їхнього абстрагування та синтезу є основою і необхідною частиною всього процесу в цілому. Освіта є результатом складної активної діяльності (оперування словом або знаком), у якому беруть участь всі основні інтелектуальні функції у їх своєрідному сполученні» [5, с. 51-52].

Відмітимо сутність «знаку». Згідно визначення: «Знак – матеріальний предмет (явище, подія), що виступає як представник якогось іншого предмету, властивості чи відносини і використовується для придбання, збереження, переробки й передачі повідомлень (інформації, знань)» [50].

Випереджаючи роботи Виготського, Петро Францович Лесгафт відмічав: «Як загальне явище виявляється: чим менше розумово розвинена людина, чим вона навчилась менше виводити загальні закони та істини і застосовувати їх, тим більше вона обмежується однією зовнішністю і дрібними подробицями, ніколи не може дивитися глибше, осягати істини і передбачати явища. Передбачення є відмінною і невід'ємною ознакою розуміння... Без теорії неможлива ніяка наукова діяльність, без теорії також неможливе й істинно людське життя, і практика окремої особи повинна узгоджуватися і випливати з теоретичних її понять» [27, т.3, с.201].

Як ми переконаємося далі, *фізкультурна діяльність і діяльність будівництва власного здоров'я розгортаються людиною, як своєрідний завчасно підготовлений експеримент зі своєю тілесністю, тож вони не можуть ґрунтуватись на чомусь іншому, ніж на припущенні про можливість досягнення в майбутньому значимих і бажаних для неї позитивних ефектів*.

І навпаки, як свідчать численні дослідження, проведені в нашій країні, найбільш розповсюдженою причиною нездатності включитися в систематичні фізкультурно-оздоровчі і рекреаційні заняття називаються нездатність організувати себе на заняття і безвольність.

Цей парадокс насправді закономірно випливає із суті так влаштованого до сьогодні фізичного виховання, коли учню або студенту відведена позиція виконавця, фактично, сліпого виконавця команд викладача. У той же час: «Воля може бути вироблена тільки діяльністю розуму, - відзначав Лесгафт, - і не може складатися з повторення знань, зібраних пам'яттю, відтворених по їхній асоціації, не засвоєних аналізом і не перевірених досвідом. Ясно, що для цього необхідний розвиток розуму, а це можливо тільки при строгому роз'єднанні одержуваних вражень за часом, поступовому і послідовному посиленні розумової діяльності як аналітичної, так і синтетичної... Прояв істинного характеру зв'язаний з відповідним ступенем розумового та морального розвитку» [27, т.1, с. 208-209].

Лесгафт чітко розводив, не розглядав як тотожні процеси навчання й освіти. Бачив нездатність навчальних предметів, що припускають головно засвоєння передбаченого обсягу знань, сформувати активну і діяльну особистість. До їхнього числа з повним правом можна віднести нинішній теоретичний розділ програм по фізичному вихованню і матеріал з «Валеології». «Усякий... описовий предмет може

сприяти тільки розвитку пам'яті, що, звичайно, ще не є освіта: якщо ми дамо тому, хто займається, тільки знання, то він не зможе розуміти явища, які зустрінуться йому в житті» [27, т.4, с.348].

У той же час: «Задача загальної фізичної освіти (або непрофесійної фізкультурної освіти, як ми б називали це явище сьогодні, - *авт.*) може складатися тільки в тому, щоб навчити молоду людину свідомо діяти і перевіряти розумову свою діяльність... Метою науки повинно бути самостійне вироблення і засвоєння загальних положень та істин... Освітою ми бажаємо знищити сваволю в міркуваннях і діях людини, навчивши її розуміти та напрацьовувати істину» [27, т.4, с.340, 342, 348].

Лесгафт показав також безглуздість прагнення методом перевірки засвоєних знань намагатися визначити готовність людини до діяльності. «Ми... думаємо, що раз молода людина підготовлена до іспиту, витримала його, цим вже усе зроблено, - ми не запитуємо, одержала вона освіту чи ні, чи навчилася вона справлятися з тими перешкодами, які їй поставить життя. Книжкові уявлення, звичайно, не дадуть їй цього, раз у неї немає своїх власних реальних уявлень... Тільки те, що ми дійсно засвоїли, зрозуміли, перетворили в плоть і кров нашу, увійде в наше життя» [27, т.4, с.348-349]. І, нарешті: «Якщо навчання відбувається тільки книжкове, словесне чи, скажімо, класичне, то з одних книг освіта ще не складається. Насправді за допомогою одних книжок людина не підготовляється, вона зовсім далека від життя; абстрактне мислення у неї не розвивається, тому що вона не набирає достатнього матеріалу, досить ясних уявлень, щоб порівнянням переводити їх у думку, у поняття» [27, т.2, с.322].

Це положення автор розкриває ще більш чітко: «...Якщо при розумовій освіті засвоювалися не одні тільки знання, а розумова робота була роз'єднана за часом, внаслідок чого розвилося абстрактне мислення, засвоїлися загальні поняття та істини..., керуючись цими істинами, можна з'ясувати для себе окремі явища. Все ж таки необхідно, щоб вони були перевірені спостереженням і життєвим досвідом, інакше ці істини не будуть служити підставою самостійних, індивідуальних проявів людини. Істини, засвоєні пам'яттю і не перевірені досвідом… не можуть ще бути підставою дій людини і служити підставою вольових її відправлень, тому що для цього необхідне повне їхнє засвоєння, необхідна підготовка, коли усвідомлюється все їхнє значення і застосування» [27, т.1, с.230-231].

Лесгафт застерігав і проти зневаги індивідуальним підходом, проти створення програм фізичного виховання для «натаскування» на окремі трудові операції. Якщо з цим можна погодитися при підготовці некваліфікованого працівника, вважав він, то такі дії геть-чисто не годяться при освіті інтелігента. «Якщо ми задовольняємося грубими ремісниками, що не розуміють своєї справи і не здатні до творчих проявів, то ми можемо дотримуватись такої методики; але, якщо ми хочемо мати майстрами людей мислячих, ми не повинні триматися вузького шляху – ми повинні починати також із загальних прийомів. Чим, отже, ширше загальна освіта людини, чим більше її розуміння життєвих явищ, чим краще вона знайома із загальними прийомами, тим краще вона справиться з кожною окремою справою, яку дадуть їй в руки, тим більше вона буде в змозі видозмінювати її, вкладати в неї душу. Якщо ж ми ознайомимо людину лише з окремими прийомами, то вона ніколи не розвернеться так, як тому відповідають її темперамент, здібності та інші якості» [27, т.4, с.346].

Лесгафт високо оцінював роль мови у процесі фізичної освіти, яка мобілізує мислення, хоча з деякими його ідеями складно погодитись. «Із усіма необхідними діями треба знайомити осіб, які займаються, неодмінно по слову, а не по показаному. Цьому основному положенню необхідно строго слідувати при всіх фізичних заняттях. Сприймати об'єкт зором легше, сприймати його за описом, слухом – сутужно..., вимагає...більшої уваги… Бачити можна багато, але освіта, тобто уявний образ, цим шляхом ще не виходить, а залишається тільки враження картини, що легко згладжується, не залишаючи сліду... Якщо це буде уявлення про дію, що її запропоновано зробити і яке вона засвоїла

слухом, тобто по слову, то вона тільки тоді зуміє свідомо застосувати його в житті, коли сама виконає цю дію, й у такий спосіб уявлення про неї з уявного переведе в абсолютно ясне» [27, т.2, с.321-322].

Він відзначав: «Джон .Локк стверджував, що існує не один, а два джерела ідей, а саме: відчуття і рефлексія... Хоча відчуття і складає джерело більшої частини наших ідей, але існує ще джерело, з якого досвід здобуває ідеї для розуму». І це джерело, яке «хоча й не є почуття, тому що не має справи із зовнішніми предметами, але дуже подібне до почуттів і може бути назване внутрішнім почуттям». Саме його Локк називає рефлексією. Увівши це розрізнення, Локк визнає «…почуття джерелом усякого чуттєвого знання, а рефлексію – джерелом відверненого (ідеального) розуміння» [27, т.1, с.170].

Крім того, і на рубежі XIX-XX століття, і на початку третього тисячоріччя однаково важливо врахувати думку Лесгафта про обмежені можливості участі медичних працівників у педагогічному за своєю суттю процесі прилучення людини до досягнень фізичної культури. Це тим більше значимо, бо сам Петро Францович – випускник петербурзької медико-хірургічної академії, фахівець в області анатомії, доктор медицини і доктор хірургії і, отже, його думка сприймається як цілком професійна.

«Наші педагоги.., - писав він, - завжди радяться з лікарями з питань про фізичний розвиток дитини. Насправді ж лікар зовсім некомпетентна особа з фізичної освіти в школі: це питання чисто педагогічні, а лікар не педагог, у нього зовсім інші задачі, інші прагнення. Лікар у кращому випадку знайомий з фізіологією, тим часом як науково освічений педагог неодмінно повинен бути психологом. Лікар переслідує хворобу як зло і бажає її викорінити, тим часом як педагог намагається підтримати добрі прояви дитини... Лікар вивчає медицину, але не вивчає педагогіку. Один не може замінити іншого, не може зайняти місце іншого» [27, т.2, с.318].

І, все ж таки, чому гуманістичні підходи і педагогічні ідеї Лесгафта так і не були використані ні при його житті, ба навіть пізніше у часи СРСР? Відповідь на це питання проста й очевидна. По-перше, педагогічна концепція, не підкріплена відповідними педагогічними засобами, формами і методами, не може бути реалізована. Тоді як на початку XX століття рівень розвитку педагогіки і психології просто не дозволяв створити дієві педагогічні технології і методики. Пошлемося на думку сучасника Петра Францовича, відомого вченого і методиста Горіневського. Відзначаючи, що він (Лесгафт – *авт.*) встановив зв'язок між фізичним, розумовим і моральним вихованням, Горіневський писав: «Гімнастика Лесгафта набула великої популярності як істинно педагогічна система фізичних вправ, спрямована на удосконалювання фізичних і морально-вольових якостей людської особистості». У той же час, «…Вона дуже туго прищеплювалася в школі; вона носила дуже теоретичний характер і, по відгукам практиків, була нудна. Вправи не за показом, а за розповіддю представляли занадто важку задачу для дітей молодшого і середнього шкільного віку; крім цього, слід зазначити, що, захоплюючись гімнастикою, багато послідовників Лесгафта забували його вказівки про необхідність застосування природних рухів, рухливих народних ігор і ігнорували введення нормативів» [8]. По-друге, партійні і державні установки на використання фізичного виховання для можливо більш швидкого формування тілесності молодої людини, підготовленої як для праці, так і для оборони країни, перетворювали концепцію Лесгафта в щось другорядне й не актуальне для суспільного життя.

Педагогічні погляди Легсафта з повним правом необхідно розглядати, як важливий фрагмент основ, на яких побудована концепція фізкультурної освіти людини. Важливо, що його ідеї ґрунтувалися на цілком вірних уявленнях автора про сутність освіти, ролі людського розуміння, наукових понять і знань у процесі формування фізкультурно-діяльної особистості, а також місці педагогічної антропології у вирішенні задач самовизначення людини до свідомого застосування засобів фізичної культури.

3.3. Методологічні основи непрофесійної фізкультурної освіти

Системно-миследіяльнісна методологія (СМД методологія) виникла та оформилась в ході робіт Московського методологічного гуртка, створеного в 1953 р. (керівник Георгій Щедровицький). В різні роки до складу ММК входили Олександр Зинов'єв, Борис Грушин, Василь Давидов, Владислав Столяров та інші відомі філософи, соціологи, психологи і педагоги. СМД методологія, як своєрідний і результативний спосіб практичного освоєння світу дійсністю мислення та діяльності, сформувала ряд нових понять, що доповнюють філософські та наукові закони і категорії. Серед них ряд таких, у тому числі започаткованих згодом Дніпропетровським методологічним гуртком, використані нами у якості основ при формуванні педагогічної технології фізкультурної освіти людини. Отже, підкреслимо, технологія НпФО, як засіб переведення визначених концептуальних положень у план практичної педагогічної діяльності, створювалась з опорою у тому числі на положення СМД методології.

Серед них, насамперед, це відрефлектовані і оформлені уявлення про ті ***картини світу***, у рамках яких зорганізується світосприймання і практичне відношення людини до дійсності.

Картина світу *– це максимально широка, розвинена система поглядів, що оформилась і поширена у суспільстві, яка пояснює устрій, розвиток і функціонування Всесвіту, природи, суспільства і людини та має у своїй основі загально визнані культурно-історичні підстави.*

Історія розвитку Європейської цивілізації дозволяє виділити, принаймні, чотири картини світу: міфологічну, релігійну (християнську), природничо-наукову і діяльнісну. Особливості світосприймання, крізь призму тієї чи іншої прийнятої людиною картини світу, наочно видно з табл. 3.1.

На нашу думку, випускник сучасного університету повинен, як мінімум, мати уявлення про різні картини світу і розуміти як, у зв'язку з особливостями прийняття тієї чи іншої картини, влаштовані мислення і свідомість. Звідси розуміло, яка картина світу прийнята особою як базова, для формування власної життєдіяльності. Ще більш важливо глибоко розумітись на особливостях для особи тієї чи іншої картини світу. Так, діяльнісна КС дозволяє розкрити, у границях цієї картини, всі можливості діючої людини, яка вирішує ті або інші питання організації власної миследіяльності і життєдіяльності.

Таблиця 3.1.

Особливості сприйняття дійсності в різних картинах світу

Позиції, за якими виконується кваліфікація картин світу	Тип картини світу			
	Діяльнісна	*Природничо-наукова*	*Релігійна (християнська)*	*Міфологічна*
Самовизначення людини (Хто я?)	Людина – елемент картини світу	Людина суб'єкт пізнання	Людина – творіння Бога, створена за Його образом	Людина – іграшка в руках непізнаних, надприродних сил
Устрій світу	Світ формується діяльністю людини	Формується за законами розвитку природи й суспільства	Створений у відповідності до Божого провидіння	Не може бути достеменно зрозумілим і поясненим
Механізм творення світу	Воля й діяльність людини	Закони розвитку природи і суспільства	Господня воля	Надчутливі і непізнані сили

Продовж. табл. 3.1

Сприйняття світу	Через уявлення	Через нання	Через Божі заповіді та віру	Через символи й знамення
Можливості людини	Створювати оточуючий її навколишній і свій внутрішній світ	Вивчати, описувати світ і діяти у відповідності до його законів	Підкоритися визначеному для неї Богом місцю	Прожити життя, будучи залежним від гри надчуттєвих, непізнаних сил
Зміст освіти	Техніки розуміння та мислення	Наукові предмети	Догмати віри	Міфи, повір'я, билини

Оптимально ж, у зв'язку з вирішенням завдань гуманітаризації вищої освіти, сформувати здатність молодої людини сприймати як ціле, як систему найбільш поширені картини світу (це, також, фізична, хімічна тощо картини світу). І, головне, вона повинна бути у змозі свідомо вибудовувати свою професійну діяльність та взагалі життєдіяльність в границях природничо-наукової і діяльнісної парадигм, розуміти і застосовувати вимоги до організації людського життя релігійної картини світу.

До речі, як показав проведене педагогічне дослідження, формування діяльнісної картини світу у студентів цілком можливо в рамках такого предмету як «Фізична культура», що ми покажемо далі в ході обговорення результатів педагогічного експерименту, а це підсилює цінність цієї дисципліни.

Справа в тім, що *прийняття тієї чи іншої картини світу, як головної для себе, суттєво впливає на відношення людини до різних аспектів власної життєдіяльності, у тому числі до свого здоров'я.* З табл. 3.2 видно, що діяльнісна картина і відповідно зайнята позиція цілком відповідає самовизначенню будівничого свого здоров'я. Тоді як домінування природничо-наукової картини цілком закономірно переводить людину в споживача медичних послуг, повною мірою залежного від якості роботи установ системи охорони здоров'я. *Хоча, жодна країна світу допоки не змогла створити таку систему установ з охорони здоров'я, яка б взяла на себе всю повноту відповідальності за дієву профілактику і надання своєчасних і якісних медичних послуг всьому населенню без виключення.*

Таблиця 3.2

Особливості самовизначення до власного здоров'я у залежності від прийнятої людиною картини світу, як провідної

Складові самовизначення	Самовизначення людини, як	
	будівничого власного здоров'я	споживача медичних послуг
Відношення до свого здоров'я	Моє здоров'я – предмет моєї власної турботи і діяльності	Моє здоров'я – предмет турботи медичних установ
Особливості мислення про здоров'я	Проблемне, творче, інноваційно-діяльнісне	Обмежене використанням інформації про медичну допомогу і ліки
Відношення до ідей досягнення здорового стану	Вони створюються (або підхоплюються) і реалізуються самою діяльною людиною, що посилює можливості медицини	Вони створюються і реалізуються медичними установами
Усвідомлене відношення особи до місця життя і хвороби	Хвороба є частиною мого життя	Життя є частиною моєї хвороби

Що ж до релігійної картини світу, то її сприйняття дозволяє людині знайти відповіді на багато питань про своє життя та здоров'я і по впливати на становлення здорового способу життя. Хоча, зауважимо, оволодіння здоров'ям для релігійної людини не є самоціллю. Здоров'я тут випливає, як похідне від наслідків життєдіяльності, приведеної у відповідність до заповідей Спасителя. Бо ж, згідно догматів православ'я, хвороби виникають у людини як покарання за зроблені гріхи. Гріхом же вважається будь-яка провина, удавана чи дією, що є порушенням заповідей, даних Богом.

У той же час, виняткова увага православної релігії до стану духу людини, прагнення опанувати тілесністю та досягти придушення плоті, привели у свій час до культу аскези - усілякого гноблення плоті в інтересах зростання духовності. Сприймаючи Божі заповіді, як безперечні моральні орієнтири, вкрай важливі для виховання людини і оформлення вимог до її життя в суспільстві, треба відзначити, що і в наш час релігійна картина світу істотно доповнює можливості діяльнісної картини в контексті формування моральності фізкультурно-діяльної особистості і будівничого власного здоров'я.

Таким чином, важливим орієнтиром для визначення змісту, форм і методів непрофесійної фізкультурної освіти є досягнення такого *світосприймання, яке б відповідало самовизначенню діяльної особистості до опанування власним здоров'ям, взяття відповідальності за його стан*.

Виходячи з поданого вище, важливою умовою повноцінного запуску процесів фізкультурної освіти людини, тобто освіти як такої, а не її нерезультативної імітації, вважаємо штучне *створення в навчальному процесі* ***екстремальної ситуації.*** Саме вона породжує стан тривожності різного ступеню. Теорія педагогіки вже почала вивчати можливості використання окремих негативних емоцій, наприклад, страху. Олександра Попова так формулює різні функції страху в навчальному процесі.

Оціночна. Тут страх виступає попередньою оцінкою ірраціональних модусів внутрішньої чи зовнішньої рефлексії. Ця функція дозволяє, також, визначити ступінь своєї залежності від іншої людини, чи достатності якостей іншої особи для здійснення активної експансії на навколишній соціум.

Функція, що сигналізує. Вона визначає шляхи аналітичної роботи механізмів відображення, «фільтрації» сигналів, що усвідомлюються в залежності від ступеню їхньої значимості для людини.

Регулююча функція. Складається з мобілізації наявних ресурсів на найбільш загрозливих ділянках, у забезпеченні оптимального психофізіологічного стану людини в цілому та у його під структурах.

Евристична функція. Її суть полягає в напрацюванні універсальних засобів передбачення, подолання і недопущення подальших деструктивних ситуацій і станів, в які потрапила людина. Говорячи інакше, ця функція зв'язана зі звільненням людини від страху.

Нарешті*, функція що активізує*. Це функція самозбереження і розвитку душі, розуму людини [37, с.18].

Викликає інтерес представлена автором схематизація, з якої наочно видно вплив страху різного ступеню на емоційні стани людини в ході педагогічного процесу. Згідно Попової, небажаний жах, як крайній ступінь страху, характеризується очевидно негативними наслідками (рис. 3.1).

Будь-яка діяльність людини, у тому числі її фізкультурна діяльність, ініціюється, підтримується і перестає існувати під впливом емоцій, мотивів і потреб людини. Однак, як стверджує Шкуркін у дисертаційному дослідженні «Мотиви як фактор ефективності навчальної діяльності студентів медвузу», потреби самі по собі не спонукують людину до діяльності. Відбиваючись у вигляді мотивів, вони поєднуються із ситуаціями та умовами, у яких можуть бути задоволені [19].

Саме мотиви відповідають на запитання, заради чого здійснюється та чи інша діяльність. Специфіка мотивів, що спонукають людину до відповідної діяльності, визначається тими потребами, що як раз і задовольняються в цвідповідій діяльності.

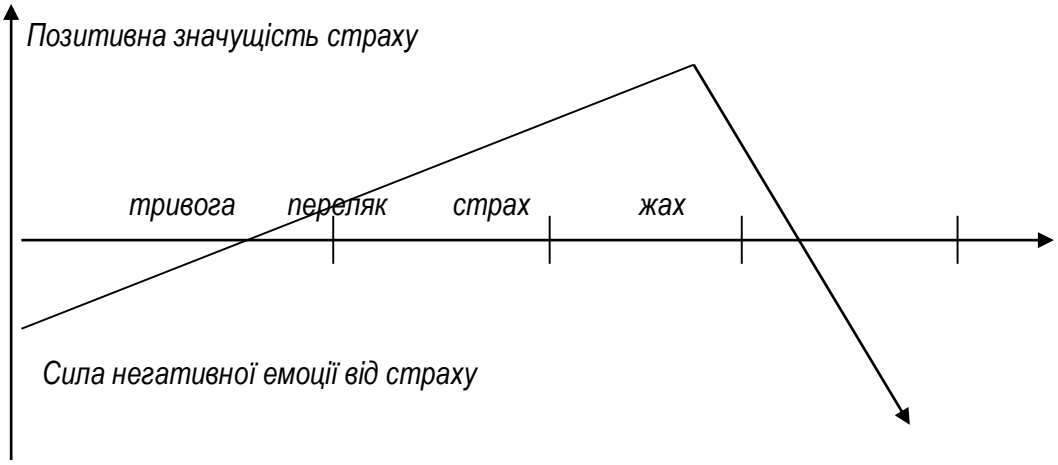


Рис. 3.1. Позитивні та негативні стани людини, яка відчуває страх різного ступеню (за О.Ф. Поповою)

СМД методологія створила особливу практику освіти діяльної людини, а саме організаційно-діяльнісну гру (ОДГ) і організаційно-навчальну гру (ОНГ), у яких екстремальна ситуація задається штучно і є невід'ємним атрибутом ігор такого типу. Процес миследіяльності в умовах ОДГ та ОНГ, як важлива складова фізкультурної освіти, являє собою роботу по виконанню штучних педагогічно-забезпечених змін у свідомості людини в орієнтації на прийняття нею діяльнісної картини світу і, зрештою, самовизначення до фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я.

Свідомість людини являє собою унікальну, неповторну сукупність інтеріорізованих та суб'єктивно «пофарбованих» емоціями наслідків від отриманих вражень і знань, переломлених крізь індивідуальне світосприймання. *Свідомість особистості, що формується та трансформується, змінюється в основному, в результаті зовнішніх впливів*. В результаті таких впливів у людини *складається власна система цінностей і потреб, мотивів і установок, понять і знань, що визначають суть того чи іншого самовизначення людини щодо різних аспектів її життєдіяльності.*

У той же час*, доросла людина змінює себе, точніше, фрагменти сформованої системи світогляду, зміст і характер своєї життєдіяльності, зазвичай, лише в надзвичайних обставинах.* Поряд з могутнім зовнішнім впливом на людину, роль такого «пускового механізму» трансформацій структури особистості через активізацію її власної миследіяльності (МД) може виконати спеціально влаштований педагогічний процес.

При цьому, потрібно розрізняти діяльність і миследіяльність. Остання пов'язана з конкретною людиною. І якщо ми вживаємо поняття миследіяльність, то мова завжди йде про даного індивідуума.

Можна припустити, що тип впливів, коли процеси МД *свідомо педагогічно забезпечені, організовані й спрямовані, носить більш могутній характер, ніж випадкові зовнішні подразники.* Такі впливи ведуть до ***перестуктурування свідомості*** *мов би «з середини» за рахунок виникнення та фіксації важливих для людини яскравих «прозрінь», або ж нових образів, онтологічних картин і понять, що реально «за адресою» впливають на потрібні педагогу зміни в структурі особистості.*

Роль процесів МД тут варто зв'язувати зі здатністю особистості задіяти структури інтелекту, що пов'язані з проявом індивідуального «само-». *«Я» і «само-» не тотожні: самосвідомість і самодіяльність можливі, коли особистість, як суспільна людина, відбулася, що характеризується в педагогіці і психології настанням періоду дорослості,* який вже припадає на час студентського життя.

Тільки тепер до засвоєного людиною історичного й соціального досвіду може додаватись те, що Лев Виготський назвав подвоєним досвідом: «Праця повторює в рухах рук і змінах матеріалу те,

що колись зроблено в уявленні працівника мов би з моделями цих же рухів і цього ж матеріалу... Тепер нова частина формули поведінки людини прийме такий вигляд: історичний досвід, соціальний досвід, подвоєний досвід... Поведінка є система реакцій, що перемогли» [4]. Педагогічний вплив у процесі фізкультурної освіти людини, використовуючи представлені механізми, саме й повинен прагнути до реального впливу на поведінку і зміст подальшої життєдіяльності студента і випускника вишу.

Отож, *завдяки екстремальності,* що виникла *:*

- у людини виникає необхідна для процесів наступних змін у її життєдіяльності організованість свідомості по типу відомого в спорті передстартового стану;

- у результаті появи і детального обмірковування деякої ідеї щодо подолання екстремальності, формуються уявлення про можливий спосіб виходу з неї. А вже потім ціль, задум, проєкт і програма фізкультурної діяльності чи діяльності будівництва власного здоров'я;

- в орієнтації на створені задуми настають процеси вольової самоорганізації, що підтримують наступні етапи фізкультурної діяльності, що вже розгортається. Мислення саме себе визначає до волі, відзначав Гегель. І перше залишається субстанцією останньої. Отже без мислення не може бути ніякої волі, і сама неосвічена людина також тільки до тої міри є вольовою, наскільки вона мислить;

- формується особливе середовище мешкання людини, як такий спеціально створюваний нею простір у навколишньому світі, де втілюються задумані проєкти і програми будівництва здоров'я;

- нарешті, у випадку досягнення позитивних ефектів від витрачених зусиль і задоволення своїм новим фізичним станом та здоров'ям, що відчуває людина, відбувається закріплення у подальшій життєдіяльності цих нових форм поведінки та діяльності. Тепер вже можна вести мову про наявний факт сталої фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я у життєдіяльності людини.

Як бачимо, *в екстремальності перевіряється і переглядається система цінностей особистості (тут, ставиться під сумнів продовження фізкультурно-пасивного життя)*. Адже екстремальність, що веде до напруження всіх життєвих сил, найчастіше демонструє людині, що пасивний спосіб життя та де тренованість створюють загрозу не тільки здоров'ю, але і самому її існуванню. Звідси неминучість тяжкого вибору: прагнути зберігати фізкультурно-пасивний спосіб життя, погоджуючись на очевидний ризик втрати зовнішньої привабливості, працездатності і здоров'я, чи приступати до його докорінної зміни, аби своїми діями підвищити власний життєвий потенціал?

Останнє в системі непрофесійної фізкультурної освіти можливе, коли студент співвідносить свої цінності з цінностями і способом життя близької йому за духом особистості (педагога, іншої відомої та авторитетної людини), які подають наочний і діяльний приклад будівництва здоров'я. Адже ще к. Д. Ушинський підкреслював, що: «Людські вчинки є наслідок багатьох конкуруючих причин: по-перше – характеру і самовизначення людини; по-друге – впливу зовнішнього середовища і, по-третє, впливу суспільства, у якому він живе, й того положення, що він займає в суспільстві» [56, с.189].

Перехід через екстремальність, подолання її за рахунок розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я означає прийняття та використання відповідних норм культури. Звідси, екстремальність – суть особливий механізм фізкультурної освіти людини, який заохочує особу створювати нові образи свого майбутнього. А також потрібні їй онтології, поняття та способи нових же дій, без застосування яких екстремальність не може бути подолана, а бажане здоров'я досягнуте.

Зв'язок і функціонування суспільної й індивідуальної свідомості репрезентує запропонована нами схема життєдіяльності людини, або ж ЖД (рис. 3.2.).

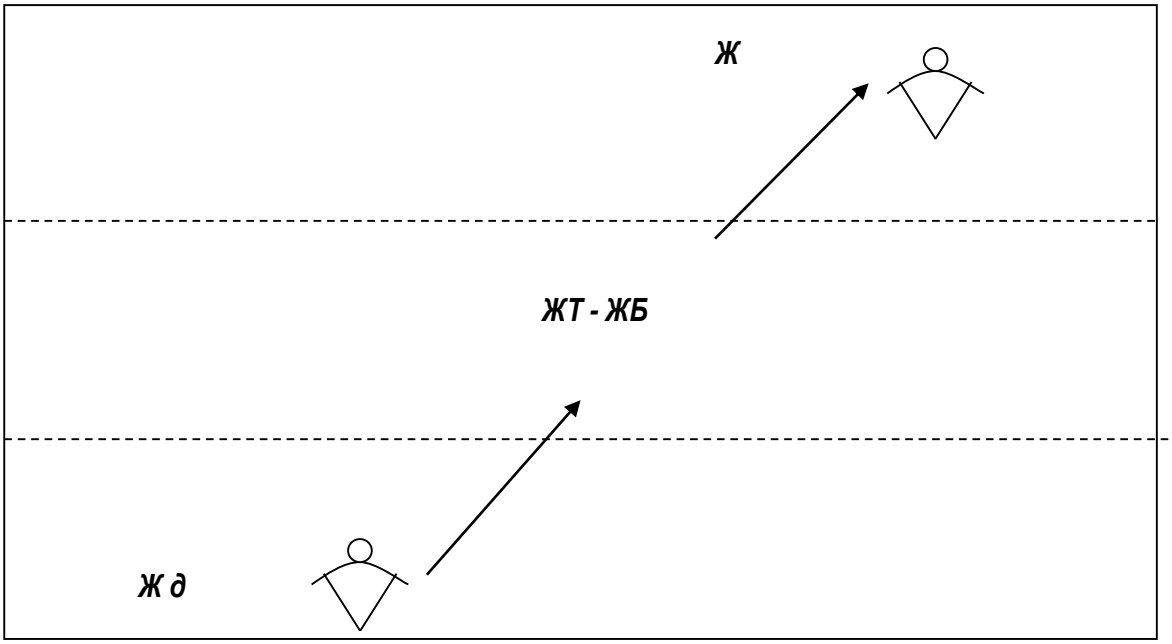


Рис. 3.2. Схема життєдіяльності (ЖД) людини

Відповідно до символіки, використаної на схемі, рівень життєдії (Жд) може бути охарактеризований рівнем суспільної свідомості. Це функціонування «Я» - людини, як молекули соціуму, у який вона занурена; це відтворення людиною поширених і засвоєних нею норм і форм поведінки. Саме такий стан свідомості особистості, котрий «зливається» з масовою свідомістю, характеризував філософ К. Маркс, коли стверджував: «Свідомість ніколи не може бути чим-небудь іншим, як усвідомленим буттям, а буття людей є процес їхнього життя» [28, с.20]. Тобто, якщо фізкультурна діяльність і діяльність будівництва здоров'я не характерні для цього суспільства чи цієї соціальної групи, то вони не можуть бути природними також для її окремого представника. Отож, цей вид діяльності не запускається «автоматично», на підставі бажання вести себе як оточення.

Таким чином, «Я» - це прояв особистості в соціумі, обличчя людини, звернене назовні. «Я», що сформувалось, визначається впливами систем ідеології й виховання. Відтак, про соціальне «Я» формується, фактично, за будь-яких обставин, без чого життя людини як своєрідної «фракції» соціуму неможливе. Як наслідок, у суспільної людини зрештою виникають соціальні ролі, що вона й виконує.

Тоді яким же чином людина змінює себе? А також, у чому полягає механізм штучного (від techne), тобто підготовленого й цілеспрямованого, не випадкового, спеціально організованого педагогічного впливу на свідомість людини?

Щоб відповісти на це питання, треба зв'язувати «Я», що сформувалось, зі здатністю людини додатково задіяти ті структури свідомості, які відносяться до індивідуального «само-», що має трансцендентальну природу. Для цього потрібно розуміти: «Я» і «само-» не тотожні. «Самосвідомість» і «самодіяльність», як виражені і пред'явлені назовні прояви індивідуального, можливі коли особистість, в основному, вже відбулася. «Природно», відбулося і становлення свідомості суспільної людини. Відповідно до уявлень про вікову періодизацію, ці властивості характерні для етапу пізньої юності чи ранньої дорослості, що припадає на студентські роки. Тільки в цей період до засвоєного історичного і соціального досвіду, додається те, що Лев Виготський назвав подвоєним досвідом.

Можна стверджувати, що життя, у якому б знайшло місце індивідуальне «само-» (тобто особистісне, не «гуртове» в людині), неможливе без переведення створених у мисленні ідеальних

об'єктів у власну життєдіяльність (або «жити своїм життям»). Воно припускає підйом, у відповідності зі схемою життєдіяльності, від стану життєдії (Жд) до рівня справді духовного життя особистості й індивіда (Ж). І тут людина немов би проходить через сполучний шар схеми життєдіяльності (ЖТ і ЖБ).

Життєутворення (ЖТ), це випереджаючі, спрямовані у майбутнє і підготовлені людиною свідомі дії, створення нею бажаного образу того фрагменту життєдіяльності, що реформується. У нашому контексті це формування образу себе здорового на основі актуалізованих цінностей і цілей досягнення здорового стану. Це також засвоєння потрібних онтологічних картин, а також тих понять і знань, які необхідні особі для розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я.

Життєбудівництво (ЖБ) являє собою приєднання до онтологічного і понятійного простору (його вже утворено у процесі ЖТ) реалізаційної діяльності по втіленню задуманого через реалізацію відповідних програм і планів. Хоча й все, що відбулось у ході ЖТ, прийнято відносити до змісту діяльності, адже ще Лейбніц стверджував, - «мислення є діяльність, а не сутність душі» [26, с.143].

З представленого можна вивести, що характер і зміст життєдіяльності визначається, зрештою, особливостями освіти, до якої була залучена особа. Адже вона у значній мірі визначає спрямованість прийнятих рішень, а також засобів їхнього досягнення. Або ж інакше за такою формулою:

$$ЖД = Жд \longrightarrow \text{Тип освіти} \longrightarrow ЖТ \longrightarrow ЖБ \longrightarrow Ж$$

Можна сказати й так, що життя *дійсно людське, духовне* характеризується діяльністю по переведенню створених у мисленні ідеальних об'єктів (задумів) у реальність. Воно, фактично, відбувається у процесі само програмування і являє собою «шлях», пройдений від життєдії, чи своєрідного природного особи стану як суспільної людини, коли вона «як усі» через процеси життєутворення і життєбудівництво до справді духовного, дійсно людського стану життя (Ж).

Таким чином, життєутворення, це по суті робота проєктування і конструювання, де й виявляється індивідуальне або «само-», тоді як життєбудівництво – суть вольова реалізація створених ідеальний конструкцій в умовах реальності. При цьому, обидва процеси нерозривні: «Розходження між мисленням і волею, - відзначав Гегель, - є лише розходженням між теоретичним і практичним відношенням; але вони не являють собою двох здібностей, тому що воля є особливий спосіб мислення: вона є мислення, що переміщає себе в особисте буття, як потяг повідомити собі наявне буття» [6, с.380].

Фелікс Трохимович Михайлов підкреслює важливу особливість людини. Вона виділяється з усіх видів відомого нам живого тим, що відрізняє себе від своєї ж власної життєдіяльності. Або іншими словами, тим, що здатна відноситися до себе самої, тобто бути предметом своєї уваги, контролю та волі. «Бути людиною, - зауважує Михайлов, - це й значить цілком реально і постійно бути не рівним самому собі, оцінюючи себе як загальнозначущою мірою задачами зони найближчого свого розвитку. Бути людиною – значить бути суб'єктом своєї само зміни» [30, с.195].

Але повинні існувати могутні засоби педагогічного впливу на свідомість людини, щоб надати їй імпульс до виходу за границі освоєних у дитинстві і юності звичок і норм культури, а в мисленні та діяльності особистості розпочалися процеси життєутворення та життєбудівництва. Тоді фрагменти свідомості людини пере структуруються і змінюються, що свідчить про появу нових образів власної життєдіяльності, як відлуння знайденого раціонального виходу з екстремальних і важких ситуацій.

Мислення та *думання* не тотожні. *Ми вважаємо, що факт миследіяльності є перманентним, це не постійний стан інтелектуальної сфери людини. Спалахи мислення, що виникають ніби «понад» свідомістю і, як наслідок, проблиски самосвідомості індивідуальні за характером прояву*,

ситуативні й дискретні. Загальним для процесів мислення є те, що вони виникають в екстремальних ситуаціях, коли рутинні досвід і знання людини недостатні, щоб знайти адекватне ситуації рішення.

Екстремальність для людини зв'язана в першу чергу не з фактом несприятливої зміни зовнішніх умов, але з усвідомленням власної (себе теперішнього) їм неадекватності. Таке розуміння виникає, коли у людини немає можливості зберегти своє «обличчя» через відтворення накопиченого раніше арсеналу засобів забезпечення життєдіяльності. Етап проєктування нової (зміненої) системи життєдіяльності, який потім наступає, диктується бажанням гармонізувати свій поки не оптимальний стан у зовнішніх умовах життя. Саме в ході осмислення екстремальності до людини приходить розуміння, що життя це зовсім не «потік, що її несе», але свідомо організований нею процес життєдіяльності, критерієм необхідної якості якого є заняття позиції господаря власного життя.

Уточнимо, управляти миследіяльністю людини в педагогічному процесі цілком можливо, наприклад, через організаційно-діяльнісну чи організаційно-навчальну гру, у якій вона свідомо штучно поставлена у ситуацію екстремальності. Успішний вихід з екстремальності в умовах ОДГ або ОНГ передбачається педагогом таким, коли сам учасник гри буде вимушений поводитися єдино можливим способом, перспективним для пошуку адекватних рішень щодо подолання екстремальності. Екстремальністю, власне, стає тут виникаюче і чітко усвідомлене розуміння особою неможливості продовжувати у цій ситуації намічену раніше лінію життя і непридатності звичних норм поведінки. Як наслідок, у людини починається проблематизація раніше сформованих життєвих основ – цінностей і цілей, форм і способів організації свого життя, котрі ще донедавна здавалися цілком правильними.

Екстремальність створює сприятливі передумови для вдосконалення життєдіяльності тієї людини, яка відчуває себе вільною у виборі траєкторій устрою власного життя і ладна брати відповідальність за зміни. Яка не є заручницею слабкості духу, непевності в собі й звички бути «як усі». Одночасно, екстремальність дійсно несе загрозу людині, не здатної переглянути систему цінностей, приміром, сибаритства у тих ситуаціях, коли очевидна необхідність відмови від неї.

«Голова у пісок» - так може бути охарактеризований стан останньої. Екстремальна ситуація є *своєрідним фільтром,* що стратифікує людей в залежності від їхньої сьогоднішньої готовності до проявів мислення, діяльності і волі у оволодінні собою в повній мірі в процесі власної життєдіяльності.

Головним інструментом оцінки екстремальності і пошуку способів реагування на неї є *ретроспективна і проспективна* ***рефлексія***. Як відомо, рефлексія людини, це *поворот свідомості на саму себе*, а отже без цих інтелектуальних зусиль початку змін в життєдіяльності бути не може.

Перший етап рефлексії це фіксація нової ситуації у життєдіяльності, як такої, що вимагає її аналізу й осмислення, а вже потім рефлексивний «вихід», як момент зусиль по «повороту свідомості на себе». У ході перегляду ситуації, тій особі, яка виконує рефлексію, потрібно зрозуміти що саме відбувається, кваліфікувати її (екстремальна, якщо в людини немає адекватних способів реагування, чи не екстремальна, а лише важка, коли вона має в арсеналі належні відповіді). За потреби необхідно вловити суть виниклої екстремальності і дати їй оцінку. Це і є етап ретроспективної рефлексії.

Нарешті, у ході проспективної рефлексії необхідний своєрідний «погляд у майбутнє» для з'ясування, що означає загроза, що виникла? Що може статися, якщо загроза буде реалізована? І поставити питання, а як же її перебороти? Відповідь на останнє питання саме й веде до процесів життєутворення та життєбудівництва і, як наслідок, до стану, що Михайлов назвав «бути людиною».

Нове самовизначення, як ухвалення рішення про розгортання фізкультурної діяльності або діяльності будівництва здоров'я, вимагає розуміння рукотворності ***середовища мешкання діяльної людини.*** Відмітимо, що усвідомлення феномену середовища мешкання як утворення, що не збігається з зовнішніми умовами, виникло досить давно. Наприклад, Лев Виготський розглядав як самостійну одиницю особистість і середовище, що повинно враховуватися в педагогічному процесі.

Він стверджував, - переживання дитини і є така найпростіша одиниця; що саме середовище визначає розвиток дитини через її переживання того, що включене у середовище. Виготський відзначав і двосторонній зв'язок людини та середовища, підкреслюючи, що дитина є частина соціальної ситуації, відношення дитини до середовища і середовища до дитини дається через переживання і діяльність самої дитини. А сили середовища мають направляюче значення завдяки переживанням дитини.

У розробленій нами дефініції «середовище мешкання людини» фіксується, що існують зовнішні умови життя і вона сама. При цьому було б спрощенням стверджувати, що зовнішні умови визначають життєдіяльність всіх і кожного, що саме зовнішній світ перетворює людину на ту, якою вона зрештою стає. Середовище ж мешкання діяльної людини формується значною мірою нею самою. Воно мов би «затиснуте» між існуючим діяльним «Я» і зовнішніми умовами. Саме тому середовище мешкання вже в двох людей, які мешкають в одному місті, буде мати розходження. Середовище мешкання – це світ, що існує на границі зустрічі «Я» із зовнішніми умовами. Середовище мешкання – це подвійність людського «Я» і зовнішніх умов, внаслідок чого воно носить характер перетворення дійсності (рис. 3.3). Звідси, моральні і діяльні люди, створюючи своє, тобто сприятливе для їхньої життєдіяльності, середовище мешкання, змінюють на краще також зовнішній світ.

Цю особливість і призначення середовища мешкання показав Герберт Саймон, коли стверджував, що штучний світ зосереджений саме у точці зустрічі внутрішнього і зовнішнього. Його призначення саме і складається в пристосуванні першого до другого [46].

Людина пасивна, не само визначена до фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я, сильнішим чином піддається впливу зовнішніх умов. Вона не вільна, її життя в повній мірі залежить від характеру все нових і нових ситуацій, що виникають і впливають на особу. Саймон підкреслював, у тій мірі, у якій людина здатна до адаптації (прижитися, притерпітися, пристосуватися до зовнішніх умов), її поведінка буде відбивати в основному характеристики зовнішнього середовища.

І навпаки, у нашому випадку фізкультурно-діяльна особистість і будівничий здоров'я, які формують і реалізують програми досягнення та збереження свого здорового стану, впливають як на власну природу, так і на оточуючі зовнішні умови, змінюючи їх згідно своїм цінностям. За рахунок цього вони перетворюють світ, у якому живуть і діють, а саме їхнє життя стає в значній мірі рукотворним.

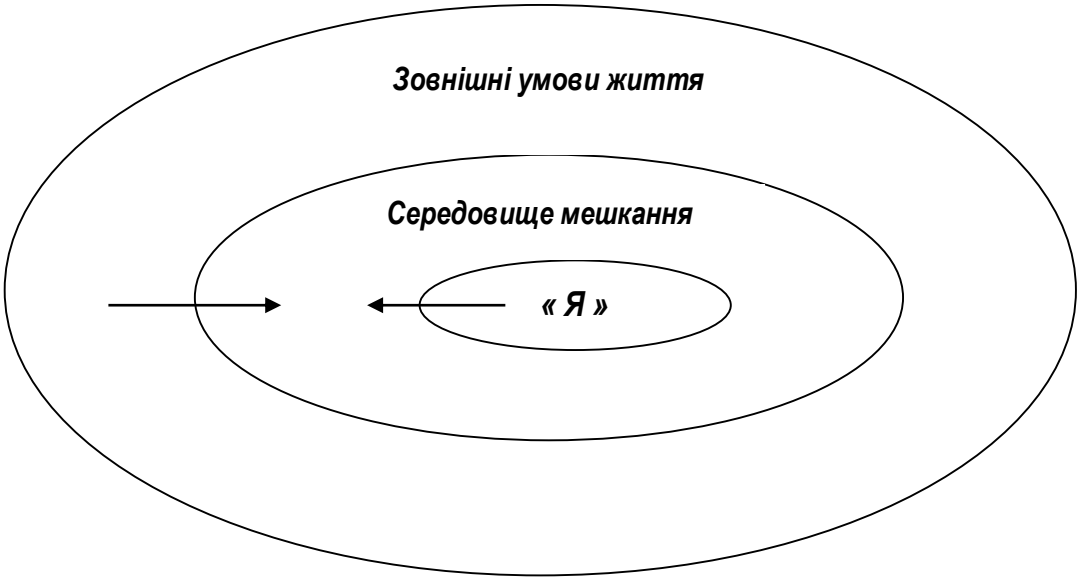


Рис. 3.3. Схема середовища мешкання діяльної людини

Тому, у ході адаптації процес пристосування діяльної особистості відбувається, по-перше, при активній і перетворюючій умови життя участі її мислення і волі. По-друге, стосовно такої людини середовище, у якому здійснюється адаптація, має принципово інший характер – воно, у значній мірі, є результатом її мисліяльності. По-третє, людина не просто пристосовується до умов життя, але й змінює їх згідно своїм цінностям і цілям. Саме тому, людське суспільство система, яка не тільки адаптується, але й перебудовує, перетворює оточуючу дійсність у відповідності до своїх потреб.

Власне, у *формуванні діяльної особистості*, що проєктує та організує своє особисте і професійне життя з урахуванням, як нової ситуації, що виникла, так і продуманих, очікуваних наслідків від реалізації прийнятих рішень*, і полягає важливе призначення сучасної вищої освіти. Таким чином, непрофесійна фізкультурна освіта людини повною мірою відповідає очікуванням українського суспільства, а також національній політиці гуманізації і гуманітаризації вищої освіти.*

Вона повною мірою відповідає також особливостям поведінки людини, яка сприйняла діяльнісну картину світу і діє відповідно до неї. Герберт Саймон підкреслював, що конструювання в сучасному світі це не тільки прерогатива інженерів. Людина конструює всякий час, коли розробляє способи переведення даної ситуації на іншу, більш для неї прийнятну.

Розглянуті базові положення повною мірою увійшли до змісту концепції фізкультурної освіти людини, а також використані при розробці педагогічних технологій формування фізкультурно-діяльної особистості та будівничого здоров'я як способу осучаснення дисципліни «Фізичне виховання».

3.4. Долучення дорослої людини до систематичних фізкультурних занять

Для вивчення особливостей включення вже дорослої людини, якщо в дитинстві та юності з нею цього не сталося, у систематичні фізкультурно-спортивні заняття, було підготовлено та виконано спеціальне дослідження. Воно проведене у формі анкетного опитування осіб, які самостійно змогли себе організувати, включитися в заняття і перетворити їх на систематичні. Отже, головна відмінність нашого дослідження від подібних опитувань полягала в тому, що анкетувались лише ті, хто вже активно займався фізичною культурою і спортом. Тоді як у опитуваннях зазвичай прагнуть дізнатися у тих, хто не займається, які причини заважають їм включитися у систематичну фізкультурну діяльність.

Перш ніж формувати систему непрофесійної фізкультурної освіти, треба ясно уявляти суть діяльності, яку здійснюватиме людина під час розгортання нею своїх фізкультурних занять. Не маючи таких знань і уявлень, не можна ставити питання про принципи, зміст, методи та технологію освіти.

Мета дослідження полягала в тому, аби виявити ситуації у життєдіяльності дорослої людини, а саме студентів та випускників закладів вищої освіти, які сприяють усвідомленому включенню і закріпленню в системі систематичних фізкультурно-спортивних занять. Розкрити вплив необхідних для цього знань та інших чинників на розгортання власної фізкультурно-спортивної діяльності.

Проблема дослідження мала яскраво виражені гносеологічні особливості та новизну. Справа в тому, що в результатах раніше проведених досліджень як головні фактори, що впливають на активність населення при організації власних фізкультурно-спортивних занять, виділялися зовнішні по відношенню до людини причини. Наприклад, відсутність спортивної бази поблизу місця проживання, дорожнеча якісної спортивної форми та інвентарю, незручний час занять спортивних секцій та фізкультурно-оздоровчих груп тощо. Або це були формальні «статусні» показники, що характеризують опитуваних безвідносно до теми дослідження (за наявністю освіти, професії, за статтю, віком і т. д.) [9]. Але такий аналіз є поверхневим і слабко інформативним для науковця. Він не розкриває глибинні причини особливостей поведінки людини, не дозволяє виходити до з'ясування справжнього шляху людини до усвідомлених, підтримуваних і регулярних власних фізкультурно-спортивних занять.

Основна гіпотеза про вплив різних ситуацій у життєдіяльності дорослої людини на її ставлення до занять фізичною культурою і спортом полягала у наступному. По-перше, включення особистості до усвідомлених і систематичних занять визначається станом самоорганізації, що виникає під впливом ситуацій життєдіяльності, які «запускають» процеси мислення та зміни у стані свідомості щодо ставлення до власного здоров'я у напрямку відповідального та діяльного. По-друге, наступними самостійними діями щодо розгортання своєї фізкультурної діяльності, пов'язаними з пошуком та апробацією прийнятної індивідуальної траєкторії використання засобів фізичної культури і спорту.

Гіпотеза ґрунтувалася на ряді виконаних у 1980-ті рр. досліджень. Так, Г. С. Терещенко зазначав, що дані проведеного ним дослідження не показали чіткої залежності кількості тих, хто займаються, поліпшенням «зовнішніх» умов для занять фізичною культурою і спортом. Із цього він робив висновок, що «…умови конкретизуються через механізм особистісних особливостей людини» [53, с. 37]. І. І. Щербаков встановив, що активне ставлення до фізичної культури та спорту осіб з вищою освітою визначає, головним чином, приклад товаришів по роботі та друзів, а вже потім вплив засобів масової інформації, а також вплив їхніх занять у період навчання у школі та вузі [65]. Крім того показано, що у дорослих мотивацію до занять визначає усвідомлення необхідності піклуватися про зміцнення здоров'я, підвищення працездатності, а також особистісні прояви домінування [2, с. 129].

З основної гіпотези було виведено наступні наслідки.

1. Найбільш значущим впливом на свідомість зазвичай «байдужої» до діяльної турботи про себе дорослої людини є потрапляння нею у важкі та екстремальні ситуацій у життєдіяльності, які дозволяють усвідомити неадекватність свого фізичного стану та здоров'я зовнішнім умовам життя.

2. Одними з найбільш значущих факторів, що перешкоджають включенню в самостійні заняття, є відсутність вольових проявів, а також невпевненість і недовіра до себе у знаннях та вміннях щодо способів підтримки та зміцнення здоров'я. Це також страх досягти при цьому негативного результату, який лише погіршить існуючий стан, що визначається відсутністю у людини потрібної освіти.

3. Навпаки, сприяють включенню (залученню до занять), сформована у дитинстві або юності звичка до занять тим чи іншим видом спорту та фізичної активності. Цьому сприяло те, що особа була залучена учителем і брала участь в організації та проведенні фізкультурно-спортивних занять. Або це ситуація у здоров'ї, коли з'явилася гостра потреба його підтримувати, у т. ч. і власними зусиллями.

4. Чи не найбільш значущим зразком (прототипом) при розгортанні власних занять є діяльний, наочний приклад успішної знайомої людини, яка має очевидні успіхи у зміцненні свого здоров'я.

5. Нарешті, головний спосіб придбання необхідних для самостійних занять знань і формування здібностей це шлях освіти (самоосвіти) з орієнтацією на вихідний рівень здоров'я та наявність вже існуючих з ним проблем. Звичайно, освіта повинна допомагати знаходити рішення про необхідні дії щодо зміцнення здоров'я з урахуванням особливостей індивідуальної життєдіяльності людини.

Використаний **метод анкетування** як найбільш підходящий структурі сформульованої гіпотези. При цьому виходили з того, що анкетування може застосовуватися для дослідження будь-якої соціальної проблеми, якщо для її вирішення потрібна інформація про прояви суспільної та індивідуальної свідомості. Це у т. ч. потреби, інтереси, мотиви, установки, думки, ціннісні орієнтації окремих індивідів або цілих соціальних груп, а також об'єктивних соціальних фактах [11, с. 261].

Виходячи з мети та гіпотези дослідження, методика його проведення передбачала отримання двох груп показників.

1. Об'єктивних показників, що відображають вік та термін систематичних занять осіб, що розглядаються як експерти у темі розгортання та підтримання власних систематичних занять.

2. Суб'єктивних показників, що характеризують думку опитуваних про ступінь освоєння ними знань та видів діяльності у процесі фізкультурно-спортивних, оздоровчих та рекреаційних занять, а

також особливостей «шляху» до усвідомлених та добровільних, без стороннього примусу, занять фізичною культурою. Це також відомості про способи придбання необхідних цього знань і здібностей.

Для збору інформації була розроблена анкета, що складається із чотирьох блоків питань (Додаток А). Схема відбору експертів у темі розгортання та підтримання власних систематичних занять була наступною. Генеральна сукупність - студенти та працюючі фахівці м. Дніпропетровська 17 років і старше, які систематично займаються фізичною культурою та спортом. Обсяг вибірок визначався необхідністю отримання представницьких даних від чоловічої та жіночої групи опитуваних. Практика соціологічних опитувань свідчить, що надійність опитування експертів буде тоді, коли при обробці даних анкетована група буде представлена щонайменше 10-12 особами [36, вип. 1, с. 18].

Так, необхідний обсяг вибірки становить 20-24 особи (10-12 х 2), було прийнято 50% резерв (10-12 осіб), з урахуванням якого вибірка склала 30-36 осіб. Вибірка здійснювалася випадковим способом організації опитування. До опитуваних включені студенти, які систематично займаються фізичною культурою і залучені до участі в ОДІ на тему «Шлях до оздоровчої фізичної культури: проблеми та способи їх вирішення» (м. Дніпропетровськ, травень-червень 1989 р.), проведеної за дорученням Державного Комітету з фізичної культури та спорту при Раді Міністрів СРСР [40, с. 163].

Крім того враховувалось, що згідно з вимогами до формування вибіркової сукупності в роботі з експертами, чисельність експертної групи зазвичай не перевищує 30 осіб [10, с. 89]. При цьому репрезентативність не обчислюється суто логічними засобами або розміром вибірки: «...Апріорне обґрунтування лежить не у статистичних методах, а в розумінні тих законів, які визначають соціальну реальність, що досліджується соціологом» [9, с. 117].

Усього нами було опитано 37 осіб, з яких 33 відібрано в якості експертів. При відборі експертів враховувалося, що досвід систематичних самостійних занять опитуваних має бути щонайменше 3 роки. Отримані у результаті дані розглядалися як набута впродовж життя «природним» шляхом непрофесійна фізкультурна освіта, тобто така, яка не була забезпечена внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу.

У результаті дослідження підтверджено припущення, що найбільш значущими для впливу на свідомість є важкі та екстремальні ситуації у життєдіяльності людини. Коли, наприклад, виникнення захворювань створює загрозу для здоров'я людини і, навіть, її життю. Так, відповідаючи на запитання анкети «Що було для Вас поштовхом до початку систематичних фізкультурно-оздоровчих занять?», 53,8% опитаних назвали погіршення здоров'я та необхідність підтримувати високу роботоздатність. 29,7%, що участі у спортивно-оздоровчих заняттях посприяли активні заняття улюбленим видом спорту у дитинстві та юності. 9,9% вказали на мобілізуючий приклад занять відомих їм фізкультурників і спортсменів, включаючи вчителів та викладачів фізичної культури. І лише 6,6% відзначили позитивну, мобілізуючу на самостійні заняття роль обов'язкових занять із фізичного виховання під час їхнього навчання у школі та вузі [40, с. 164].

Аналогічні відповіді були отримані на питання «Що сприяло прилученню до систематичних занять?». 33,0% наголосили на потребі підтримувати здоров'я, яка виникла. 26,4% вказали на позитивну, яка утримує у системі занять, роль доброго самопочуття після занять, поліпшення об'єктивних показників фізичного здоров'я.

Крім того, підтверджено негативну роль при включенні та закріпленні в системі самостійних занять недостатніх вольових проявів та невпевненості у власних знаннях і силах. Характерна відповідь на питання, що заважало на самому початку організувати власні систематичні заняття: «1. Лінь! 2 Лінь! 3. Лінь!». Таким чином, відповідаючи на запитання: «Що спочатку заважало організувати систематичні заняття?», 29,7% відзначили лінь і відсутність волі. Ті ж 29,7% виділили відсутність вільного часу та

прийнятних побутових умов. 13,2% назвали свою знанієву непідготовленість до організації самостійних занять, а ще 13,2% - вказали на відсутність спортивної бази та інвентарю [40, с. 164].

Відзначений, як головний спосіб набуття знань та здібностей, необхідних для самостійних занять, шлях самоосвіти в орієнтації на врахування вихідного рівня здоров'я та особливостей життєдіяльності конкретної людини. Відповідаючи на питання «Як саме Ви набували знання та здібностей, необхідні для організації самостійних занять?», експерти виділили самостійну роботу з джерелами інформації та інші форми самоосвіти - загалом 42,9% відповідей, а також поступові систематичні заняття фізичною культурою і спортом, які дозволяють неквапливо апробувати різні підходи та накопичувати важливий власний досвід – 39,6%.

Схожі відповіді були дані на питання про засоби придбання знань і здібностей для організації власного фізкультурного дозвілля в колі сім'ї та друзів, а саме 42,9% назвали самостійну роботу з джерелами інформації та 46,2% інші форми самоосвіти.

Дуже важливим було питання анкети «Яким чином Ви отримуєте уявлення про те, що має бути змістом Ваших фізкультурно-оздоровчих занять?». 33,0% відзначили, що отримують їх безпосередньо під час поступового розгортання та вдосконалення практичних занять під час рефлексії власного досвіду. 29,7% назвали самостійну роботу з літературними джерелами та інші форми самоосвіти. 16,5 % зазначили, що зміст визначається ними з урахуванням поточного індивідуального стану здоров'я. І лише 6,6 % висловили думку, що використовують те знання, яке раніше набуте в період навчання.

Таким чином, внаслідок дослідження вище сформульована і описана гіпотеза знайшла своє підтвердження. Стало очевидним, що фізкультурна освіта студентів має бути насамперед пов'язана з формуванням здібностей до самостійного розгортання індивідуальних фізкультурно-оздоровчих та рекреаційних програм. Дослідження дозволило, також, сформувати уявлення про деякі важливі риси фізкультурно-освіченої людини, шо було враховано в подальшому.

У контексті обговорення результатів проведеного дослідження розглядали життєдіяльність людини, яка має розгортати власну фізкультурну діяльність, як реальний процес життя суб'єкта соціуму, що відбувається в конкретно-історичних умовах і характеризується певною системою видів і форм її діяльності як способу освоєння і перетворення дійсності. Виходили з розуміння, що життєдіяльність це також форма організації різних процесів у суспільстві, до яких долучена людина. Процеси життєдіяльності різноманітні, об'єктивні і значна частина з них існують у суспільстві поза бажанням окремої людини. Це швидше те, що прийнято називати різноманіттям способів життя.

Спосіб життя людини сприймається як сукупність обраних нею сфер і форм життєдіяльності. Життєдіяльність людини реалізується через різноманітні форми прояву біологічного та соціального. Але без процесів мислення і проявів свідомості, освіти та пізнання життєдіяльність людини була б невідмінна від життєдіяльності тварин, адже у цьому випадку втрачається її соціальна сутність.

Спосіб життєдіяльності соціального суб'єкта як раз складає його спосіб життя. На зміст, спрямованість та результати життєдіяльності суб'єкта значний вплив мають умови, в яких вона здійснюється. Ці умови є елементами структури життя даного суб'єкта, якщо входять у безпосередні процеси його життєдіяльності. Якщо так відбувається, тоді вони перестають бути умовами життєдіяльності та виступають як саме життя. Спосіб життя це форма реалізації індивідуальної програми життя, він будується в орієнтації на значущий для людини ідеал [40, сс. 166-167].

Отже, системам фізичного виховання, які будуть дієвими і які потрібно започаткувати, важливо освоїти дієві засоби залучення людей до активного, здорового способу життя. Адже є такі способи життя, які апріорі закриті для будь-яких форм фізичної активності, прикладом їх є гіпертрофоване захоплення молоддю комп'ютерними іграми. Тож мають бути такі засоби впливу на особу, які б поставили під сумнів можливість їх продовження, з огляду на усвідомлення людиною їх вразливості.

Як вже зазначено, людина є єдністю біологічного і соціального. Але однієї такої фіксації мало, вона не наближає нас до розуміння механізмів життєдіяльності. Треба додати до цього ще й думку М. Фуко, що сучасна людина це ще й єдність емпіричного та трансцендентального [58, с. 18]. Прийняття цієї тези пояснює індивідуальність людини, причину того, що громадяни одного суспільства, однієї вікової чи професійної групи по-різному сприймають явище фізкультурної діяльності.

Індивід є насамперед джерелом продуктивного свавілля. «Розгойдуючи» застиглі конструкції соціальних форм, свавілля індивідуального буття служить справі подальшого саморозвитку особи [30, с. 162]. Саме тому «...індивідуум міцніший за суспільство» [44, с. 133]. Стан свідомості передбачає нашу поведінку, з'ясовуючи, подібно до методу спроб і помилок, його можливі наслідки. Тому пізнання не лише керує, воно й перевіряє, зважує. «Щодо життя, еволюції та духовного зростання можна стверджувати, що тут існує неймовірна річ..., взаємодія між нашими діями та їхніми результатами дозволяє нам постійно перевершувати себе, свої таланти, свою обдарованість. Ця само трансцендентальність є найбільш вражаючим та важливим фактом нашого життя» [38, сс. 550, 490].

І. І. Резвицький у роботі «Особистість. Індивідуальність. Суспільство» зауважує, що поняття індивіда використовується для позначення людини як одиничного представника людського роду, що фіксується поняттями «організм» та «особистість». Якщо перше висловлює сукупність біологічних властивостей людини, то друге характеризує її соціальний, конкретно-історичний образ. Поняття індивідуальності в цьому ряду розкриває людину як цілісну істоту в єдності її одиничних та загальних, природних та соціальних властивостей і тому визначає її як цілком конкретного індивіда [42, с. 31].

З цього випливає, що ми можемо розглядати фізкультурну діяльність лише як іманент окремої людини, індивіда, а фізкультурну освіту дорослої людини як вирішення кожного разу унікального педагогічного завдання, спрямованого на самовизначення особи і запуску її фізкультурної діяльності. Отже, якщо розглядати за результат непрофесійної фізкультурної освіти формування особистістю власної фізкультурної діяльності, підходи масової, гуртової фізичної культури тут слабко застосовні.

Вважається, що динаміка розвитку потенціалу навченості дорослих залежить від сукупності їх життєвого та навчального досвіду. Оптимум інтелектуального розвитку людини (пам'ять, увага, мислення, інтелект в цілому) припадає на вік 22-25 років, тобто період ранньої дорослості [23, с. 21].

Цей вік має й низку інших особливостей, зокрема соціально визнана за молодою людиною самостійність, вимагає від неї самоствердження та досягнення справжньої самостійності [34, с. 60].

Таким чином, студентський вік надає найкращі можливості для впливу на свідомість людини, яка вступила в період дорослості, у тому числі для формування власної фізкультурної діяльності.

Пропонується виділяти у структурі суспільної свідомості три гранично абстрактних типи (класи) найпростіших утворень. А саме: А – елементи свідомості, що відображають дійсність; Б – елементи свідомості, що виражають оцінне ставлення до дійсності; В – елементи свідомості, що збігаються з активною реакцією на дійсність. «До типу А, який ми... називатимемо рефлексивними складовими свідомості, очевидно, відносяться... ті чи інші (чуттєві, логічні чи фантастичні) образи, сприйняття, поняття, позитивні судження, утопічні ідеї. До типу Б - переживання, думки, ідеали. До типу В, тобто до реактивних складових свідомості – вольові імпульси, норми, ірраціональні дії» [9, с. 110].

Зв'язок суспільної та індивідуальної свідомості, функціонування та становлення свідомості індивіда репрезентує створена нами схема життєдіяльності (рис. 3.2). Схема мисле діяльності, на яку раніше посилалися, дозволяє дійти розуміння функціонування культури, зокрема культури фізичної [64]. Тоді як схема життєдіяльності дає вказівки на можливий спосіб проживання життя особистістю та індивідом. А також на умови, при яких відбувається становлення «Я», як єдності особистісного та індивідного, проходить формування людини як суб'єкта діяльності.

Відповідно до символіки, використаної в даній схемі, рівень життєдіяльності (Жд) може розглядатися, як соціально-біологічне існування, функціонування людини в суспільстві і дорівнює сформованій свідомості суспільної людини, її «Я». Цьому рівню притаманне існування людини як своєрідної «молекули» соціального організму. Вона є відтворенням прийнятих у суспільстві (певній соціальній страті) та поширених тут норм поведінки. Якщо, можливо, тут фізкультурна діяльність не визнана як справжня цінність, до володіння якою варто прагнути, то й рівень життєдіяльності окремої людини, «захоплений» цим розумінням та сприйняттям, зазвичай репрезентує таке становище.

Це цілком справедливо, адже, як підкреслював А. К. Улєдов, суспільна свідомість: «... Є відтворення людьми дійсності у вигляді ідей і уявлень, теорій і поглядів на даному етапі історичного розвитку та ставлення до неї... Вироблені ідеї, поняття, уявлення та інші духовні утворення матеріалізуються в мові, в книгах та інших матеріальних втіленнях культури. Оволодіваючи продуктами духовного виробництва, «розпредмечуючи» їх, тобто переводячи в ідеальний план укладений у них зміст, люди тим самим опановують і суспільну свідомість» [55, сс. 41-42].

Тоді як же людина змінює, «пере форматує» себе? Відповідаючи це питання, необхідно розкривати зв'язок мислення, свідомості та діяльності. Як показано на схемі (рис. 3.2), свідомість людини оформляється насамперед під силою зовнішнього впливу. Це результат впливу оточення, впливу системи ідеології, виховання, інтенсивної професійної та інших видів підготовки.

Людина змінює себе, коли в неї активізуються процеси миследіяльності (МД), результатом чого є виникнення нових образів, онтологій та понять, що ведуть до якісних змін у структурі свідомості. На схемі 3.2 переструктурування свідомості пов'язане з процесами життєутворення (ЖТ), які можна уявити як виникнення нових і актуальних для людини ідей, задумів, проєктів та планів їх реалізації, а також життєбудівництва (ЖС), як їх зацікавленого, вольового та енергійного втілення в реальність.

Прояви життя власне індивідуального (Ж), коли, перебуваючи у навіть «не фізкультурному соціумі», людина все-таки стає діячем фізичної культури, неможливі без переведення нових створених у її мисленні уявлень та образів фізкультурної діяльності в практику повсякденного життя.

Звертаючись до схеми 3.2 знову відзначимо, життєутворення (ЖТ) передбачає випереджальне створення бажаного образу того фрагменту життєдіяльності, який людина вирішила реформувати. Життєбудівництво (ЖС) - це приєднання до онтологічного простору вольової та цілеспрямованої діяльності з втілення нових онтологій, понять та задумів у процесі життєдіяльності, що змінюється.

Таким чином, життєутворення (ЖТ) передбачає само проєктування та само програмування гостро усвідомлених особистістю змін, тоді як життєбудівництво (ЖС) - вольове втілення створених людиною проєктів і програм зміни змісту власної життєдіяльності. Вони являють собою інтелектуальне «піднесення» , що веде до якісної зміни змісту життєдіяльності, а відповідно до схеми життєдіяльності підйом від рівня життєдіяльності (Жд) до рівня справді особистісного духовного життя людини (Ж).

Як зазначає В. В. Толстих, при аналізі поняття «духовне виробництво» суть справи не зводиться до моменту організації та інституціоналізації духовних форм та процесів. Хоча це момент, безумовно, важливий та суттєвий, але не вичерпний щодо фактичного змісту «духовного виробництва». У тому-то складність і хитрість проблеми духовного виробництва, що вона включає в себе ще й процес утворення уявлень, ідей, поглядів адже він протікає в певних, історично виниклих умовах розвитку і функціонування суспільної (людської) життєдіяльності [55, с. 35].

Звертаємо увагу на вкрай важливий момент, що визначає успіх заходів з непрофесійної фізкультурної освіти. Повинні існувати потужні способи впливу не тільки на інтелектуальну, але й на емоційну сферу, щоб у мисленні та свідомості людини були запущені механізми життєутворення та життєбудівництва щодо необхідності фізкультурної діяльності. У даний історичний момент в умовах ринкової економіки пред'являються підвищені вимоги до компетентностей, здібностей та фізичних

кондицій, що сприяє результативності непрофесійної фізкультурної освіти. Адже це об'єктивно стає потужним спонукальним фактором до підтримки високого рівня власного здоров'я та працездатності.

Розглянемо також формування світоглядної свідомості, а саме становлення ціннісного ставлення особистості до занять фізичною культурою. «Цінність» у загальному сенсі вживання цього терміну означає бажаність або придатність чогось, що має відношення до даної людини [34, с. 197].

Вже період 1970-1980-х гг. вітчизняними і зарубіжними вченими робилися спроби розкрити і описати механізми формування світогляду (власне, так званих ціннісно-смислових орієнтацій людини) як результату цілеспрямованого формування його свідомості та мислення. Однак, при правильному розумінні суспільно-історичної сутності свідомості, у багатьох роботах воно, на жаль, ототожнюється з мисленням, внаслідок чого поза сферою наукового пошуку виявляється генезис власне світоглядної свідомості особистості.

Як було показано, свідомість значною мірою формується процесами виховання і навчання. Крім того, саме до неї (свідомості) апелюють засоби пропаганди та масової комунікації. Мислення ж пов'язане з процесами творення своїх здібностей і формується у просторі освіти та розвитку. Але саме особливостями свідомості визначається характер та зміст життєдіяльності людини. Причому, без творчого мислення справді духовне життя неможливе. Мислення належить ідеальній дійсності як суб'єктивній реальності. За рахунок мислення людина піднімає себе на рівень духовності. Відтак, «привласнюючи» мислення, особистість присвоює собі і духовну функцію. Концепція - процес вибору однієї або декількох цілей з встановленням параметрів допустимих відхилень для управління процесом здійснення ідеї. Часто сприймається як практичне осмислення людиною своєї діяльності з погляду формування (постановки) цілей та їх реалізації (досягнення) найбільш економічними (рентабельними) засобами і як ефективне управління часовим ресурсом, зумовленим діяльністю.

Формування світоглядної свідомості можна уявити як процес, що відбувається у двох відносно самостійних площинах: понятійно-онтологічній і діяльнісній. На першій людина ніби пробудовує (проєктує) бажаний спосіб життя, а в діяльнісній вона переводить прийняті орієнтації в план вчинків і форм поведінки. Справді людське життя, якому притаманна діяльність з переведення в реальність створених у мисленні ідеальних конструкцій, характеризується наявністю життєвого ідеалу і відповідно до нього вистроєного способу життя. Вони, у свою чергу, безпосередньо пов'язані з середовищем існування, під яким маємо на увазі простір життя, утворений за допомогою ставлення людини до світу.

У разі відсутності у людини справжньої освіти, якій притаманні також освоєні та використовувані техніки розумової роботи, її життя є постійно регенеруючим процесом відтворення обраного змісту життєдіяльності. Або ж переважно підтримкою основних життєво-важливих функцій та перебуванням у стані пасивної адаптації (пасивного пристосування) до впливу зовнішніх умов.

Але можливий інший спосіб життя, його забезпечує освіта людини як діяльної особистості, яка може переходити від стану функціонування в суспільстві (відтворення освоєних форм життєдіяльності) до якісно нових рівнів самопізнання, само програмування та самоорганізації, які ми умовно позначили як життєутворення та життєбудівництво. Життя особи і індивіда через процеси життєутворення і життєбудівництва, несе у собі справді гуманістичні початки, будучи вищим щаблем її самоорганізації.

3.5. Базові онтологічні картини в концепції реформи «Фізичного виховання»

Формування вихідної для концепції непрофесійної фізкультурної освіти системи понять і знань не є прерогативою винятково природничих наук, які з тієї чи іншої сторони вивчають тілесність та психіку людини. Людина та життя людини, її здоров'я – ці категорії не є природничо-науковими, саме тому вони є предметом розгляду також філософії, релігії і методології.

Виходимо з того, що до побудови важливого для нас базового *поняття «здоров'я людини»* необхідно підходити, використовуючи не тільки науковий, але й філософський метод. Саме таким є метод створення онтології чи онтологічної картини (від грецьк. ontos – сутність), що представляє собою «...розділ філософії, вчення про буття, у якому досліджуються загальні основи, принципи буття, його структура і закономірності» [50, с. 941].

Часто уживаний у практиці високої філософської культури, цей метод одержав право на існування також у діалектичному матеріалізмі, де: «...використовується при тлумаченні явищ об'єктивної дійсності, що існують незалежно від свідомості» [49, с. 481]. Застосовуючи цей метод, можна послідовно переходити від побудови онтології, що вхоплює суть розглянутого явища, до формування розгорнутого поняття за рахунок перевірки онтології на відповідність культурі, логічність і системність у ході подальшого уточнення та розвитку її вихідної змістовної конструкції.

Поняття необхідні для нас окрім того, що несуть істотне знання і являються складовою частиною теорій, також і для розгортання відповідних діяльностей. У нашому випадку кимплексу тих діяльностей, що забезпечують досягнення здорового стану людини.

Виходимо з того, що різні грані, особливості та складові, які характеризують сутність людини, як такої, «схоплені» у тій або іншій мірі в різних картинах світу. І зневажати всім тим істотним, що описано як в релігії і філософії, так і встановлено в теоретичній і ужитковій науці, тут не можна. Однак, виділяючи те істотне, що характеризує людину в діяльнісній картині світу, відзначимо наступне.

Людина – це єдність трансцендентального і матеріального, інтелекту і тілесності, суб'єкт своєї само зміни й розвитку. Людина «несе у собі» суму визначальних для неї індивідуальних властивостей. У тому числі притаманних їй від народження особливостей світосприймання і схильностей, а також набутих впродовж життєдіяльності якостей, котрі врешті-решт задають загальну громадянську і професійну спрямованість особистості в процесі її життєдіяльності.

Людина – це своєрідна «матрична структура», що формує в процесі своєї життєдіяльності за рахунок «заповнення осередків матриці» своє неповторне індивідуальне та особистісне (цінності, знання, звички тощо). Отже, ключем, таким собі визначальним припущенням про людину поза її біологічною сутністю є думка про те, що людина це така собі матрична структура. А точніше, такий собі набір матриць, кожна з яких, по-перше, заповнена у кожного чимось особливим, а по-друге, ці матриці ще й мають вплив одна на одну. Відмінність людини від іншої в соціальному плані як раз і полягає в тому, що особливим чином заповнене кожне з віконець матриці, ще й взаємодіє з іншими також особливо заповненими віконцями. Таких матриць можна перелічити декілька. Це національна, професійна, побутово-матеріальна, соціальна та неповторна індивідна матриці.

Людина, зрештою, знаходить компроміс між прагнучою до реалізації індивідуальністю і зовнішніми умовами життя. За умови актуалізації нових для неї цінностей, створення (прийняття) нових онтологічних картин вона здатна визначати нові траси своєї подальшої життєдіяльності.

У Європейській традиції, починаючи з праць давньогрецьких філософів, докладалися помітні зусилля до розкриття тих або інших граней і складових *здоров'я людини*. У середньовіччя, у питаннях здоров'я людини, розглядалися три такі частини. Тіло – фізична частина, що відноситься до матеріального рівня; душа – внутрішнє «Я» людини, психологічний рівень; дух – глибинна частина чи причетність до Бога. «Справою» душі був вибір між тілом і духом, між злом і добром. Пізніше була спроба замінити в цій тріаді дух – «соціумом», соціальним рівнем, що й знайшло відображення в різних відомих визначеннях здоров'я [59, с.36].

Пізніше виникло розуміння не тотожності зусиль бути здоровим і практики лікування хвороб. Так, цікаву думку ми знаходимо в роботі К. Маркса «Дебати про свободу друку». Людське тіло, - зазначає він, - від природи смертне. Хвороби тому неминучі. Однак, чому людина звертається до

лікаря тільки тоді, коли занедужує, а не коли вона здорова? Тому що не тільки хвороба, але й самий лікар уже є злом. Постійна лікарська опіка перетворила б життя – на зло, а тіло – на об'єкт вправ для медичних колегій. Хіба не бажаніше смерть, ніж життя, що складається тільки з заходів попередження смерті? Хіба життю не притаманний також і вільний рух? Що таке хвороба, наголошує філософ, як не утиснуте у своїх проявах життя? Нехай життя й вмирає, але смерть не повинна жити, додає він.

Звідси випливає, що здоров'я це не затиснуте у своїй свободі життя. Якщо визнати справедливим твердження, що *хвороба* – будь-який стан, що збільшує ймовірність смерті, то в такому випадку ***здоров'я*** – це також будь-який стан, що збільшує ймовірність життя. Чи інакше: здоров'я – це атрибут життя, а хвороба – атрибут смерті. *Здоров'я* – це діалектична єдність життєдіяльності й умирання, їхнє співіснування у визначених межах [59, с.36-37].

Знаходимо в природничо-наукових поглядах на здоров'я ряд елементів. Це: нормальна функція організму на всіх рівнях його організації; динамічна рівновага організму і його функцій відносно факторів навколишнього середовища; здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участь в соціальній діяльності і суспільно корисній праці; відсутність захворювань, хворобливих станів чи хворобливих змін; повне фізичне, духовне і соціальне благополуччя; здатність організму пристосовуватися до мінливих умов існування в навколишньому середовищі [15, с. 62].

Треба думати, що йдучи саме від вихідного формулювання Всесвітньої Організації Охорони здоров'я, Бундзен і Дібнер уточнюють відоме визначення: «Здоров'я – це психосоматичний стан людини, що характеризується відсутністю патологічних змін і функціональним резервом, достатнім для повноцінної біосоціальної адаптації і збереження фізичної і психічної працездатності в умовах існуючого природного середовища» [3, с. 7].

У той же час, обговорювалася і привертає увагу активна, діяльна версія досягнення здорового стану. Згадаємо, Аристотеля: «Здоровий стан виходить наступним ходом думки (врачувателя): якщо здоров'я є те й те, і треба щоб хтось був здоровим, важливо, щоб у ньому було в наявності те й те.., і так (врачувательь) міркує все далі, поки, нарешті, не прийде до того, що він сам у змозі зробити. Рух, що починається з цього часу, спрямований на те, щоб (тілу) бути здоровим, називається творенням. І в такий спосіб виявляється, що в деякому розумінні здоров'я виникає із здоров'я» [3, с. 198-199].

Саме в контексті діяльної турботи про себе ми розглядаємо твердження Аристотеля про те, що: «...знання і здоров'я є образ, деяка форма, зміст і як би діяльність здатного до них: знання – здатного до пізнання, здоров'я – здатного бути здоровим» [1, с. 398].

І навпаки: «…Якщо наша хвороба є наслідок нашого способу життя, вона звичайно є результатом принаймні одного з наступних факторів: 1) дурості, 2) недоліку знань, 3) недоліку можливостей, 4) легкодумства, 5) інших, більш важливих обставин» [63, с. 59]. Збігнев Шаварський так роз'яснює цю свою подану вище точку зору: «Чим більше я здатний контролювати свою поведінку і свою життєву ситуацію, тим більше я відповідальний за наслідки своїх дій. Звичайно, я не відповідальний за свою мозкову пухлину, якщо це справа рук природи, але відповідальний за свій рак легень, якщо він був викликаний моїм поінформованим рішенням курити» [там же].

Нарешті: «Ми відповідальні за своє здоров'я настільки, наскільки ми знаємо, що добре і що погано для нашого здоров'я, при тому, що здатні формувати свій моральний обрис певним чином. Аристотель говорив, що моральна чеснота формується звичкою. Я не бачу нічого невірного в ідеї раціонального формування наших звичок до здорового способу життя. У цьому сенсі персональна відповідальність за здоров'я стає видом чесноти, і можна стверджувати, що ми морально відповідальні за втілення і збереження цієї чесноти» [20, с.61].

Прийнято вважати, що стан здоров'я визначається рядом факторів і обставин (табл. 3.3).

Зауважимо, що захворювання і порушення у стані здоров'я, зв'язані зі способом життя людини, є причиною 70-80% смертності в розвинутих країнах і приблизно 40% - у країнах що розвиваються [45, с.337]. Викликає тривогу через розповсюдженість така обставина, яка характерна для країн небагатих, до яких відноситься, нажаль, також Україна. «...Досить часто до шкідливих звичок звертаються саме найбідніші прошарки населення, серед яких спостерігаються більш високі показники як щодо паління, так і вживання алкогольних напоїв і наркотиків, оскільки саме ці прошарки відчувають найбільший стрес, намагаючись перебороти життєві негаразди, обумовлені неадекватним рівнем доходу, незадовільною освітою, безробіттям і нестабільністю в питаннях працевлаштування» [45, с.338].

Таблиця 3.3

Фактори, що впливають на здоров'я (за Красулею М. О., 20, с. 164)

Фактори впливу	Питома вага факторів, %	Групи факторів ризику
Спосіб життя	49-53	Шкідливі умови праці, погані матеріально-побутові умови, стресові ситуації, гіподинамія, низький освітній і культурний рівень, незбалансоване харчування, паління, зловживання алкоголем
Генетика, біологія людини	18-22	Схильність до наслідуваних і дегенеративних захворювань
Зовнішнє середовище, природно - кліматичні умови	17-20	Забрудненість повітря, ґрунту і води канцерогенними та іншими речовинами, різка зміна атмосферних явищ, підвищені геокосмічні, магнітні та інші зміни у оточуючому середовищі
Охорона здоров'я, діяльність медичних установ	8-10	Не ефективність особистих гігієнічних і громадських профілактичних засобів, низка якість лікарської допомоги, її несвоєчасність

Таким чином, важливим орієнтиром для визначення змісту, форм і методів непрофесійної фізкультурної освіти є досягнення такого світосприймання, яке б відповідало самовизначенню діяльної особистості до опанування власним здоров'ям, наскільки це можливо. Адже, і це зрозуміло, непрофесійна фізкультурна освіта аж ніяк не відміняє потребу звертання за необхідності до закладів охорони здоров'я, дотримання існуючих гігієнічних, проти епідеміологічних і профілактичних заходів.

Процеси запуску і поширення непрофесійної фізкультурної освіти вимагають як найскорішої і результативної підтримки, адже: «...«Хворі» індивіди роблять свою цивілізацію ще більш «хворою»... Відтак, поліпшення здоров'я людини – це один з підходів до створення кращого світу» [29, с.29].

Збігнев Шаварський акцентує увагу на такій вкрай важливій обставині. Він нагадує, що навіть найбагатша держава не може задовольнити всі потреби своїх громадян з охорони здоров'я. Отож, в Україні ми можемо або і далі вимагати радикального збільшення бюджетних витрат на медичне обслуговування, для чого немає необхідних економічних підстав, чи спробувати переконати юнацтво, молодь і дорослих громадян розділити з державою відповідальність за власне здоров'я. Саме в цій логіці й виникла не так давно ідея відповідальності особистості за власне здоров'я [63, с.56].

У сучасних філософів ми знаходимо, схоже з нашим, розуміння суті індивідуального здоров'я, як результату активного самозбереження і саморозвитку: «Здоров'я – здатність пручатися, пристосовуватися і пристосовувати, здатність до самозбереження і саморозвитку, до все більш

змістовного життя у все більш різноманітному середовищі мешкання» [7, с. 47]. Воно передбачає наявність здібностей:

- пристосовуватися до середовища і до своїх власних можливостей;
- зберігати себе, а також природне і штучне середовище мешкання;
- протистояти хворобам, старінню та іншим формам деградації;
- розширювати свої можливості, умови мешкання, обсяг і розмаїтість доступного сприятливого екологічного, інтелектуального і морально-етичного середовища;
- збільшувати тривалість діяльної та повноцінної життєдіяльності;
- поліпшувати важливі можливості, властивості і здібності свого організму, якість життя і середовища мешкання;
- підтримувати собі подібних осіб, а також відповідні культурні, духовні і матеріальні цінності;
- створювати адекватну самосвідомість, позитивне етико-естетичне відношення до себе, ближніх, окремої людини, людства, добра і зла [там же, с. 47].

Але «навчання здоровому способу життя» у всіх представлених складових досить складна педагогічна проблема, що до останнього часу так і не була вирішена традиційними дидактичними засобами. Дійти до такого висновку можна, проаналізувавши, як вітчизняний, так і закордонний досвід. Пошлемося, наприклад, на статтю відомого англійського фахівця Енна Чарлтона, керівника дослідницької групи по навчанню здоровому способу життя Манчестерського університету.

Чарлтон проаналізував різні моделі навчання здоровому способу життя, які використовуються у Великій Британії. Перед за все, це *медична модель,* що побудована на інформуванні школярів. Її, також, називають моделлю ЗВП (знання, відношення, поводження). Вона виходить з припущення, що якщо людина знає про загрози для здоров'я відповідного стилю поведінки, то вона почне відноситися до такої поведінки, як негативної і буде від її відсторонюватись. Автор аналізує, також, *освітню модель* і *радикально-політичну модель* і доходить висновку, що: «...Одна лише інформація недостатня для того, щоб здійснити вплив на поведінку людини у відношенні до свого здоров'я» [61, с. 5].

Повною мірою ми зустрічаємося і в Україні з не результативністю навчання здоровому способу життя через предмет «Валеологія». А оскільки до сих пір не було ані власної, ані створеної за кордоном діючої концепції навчання здоровому способу життя, як на нас, такий підхід, разом з прийнятим у 2001 р. офіційним документом під назвою «Формування здорового способу життя молоді. Стратегія для України» і практикою його реалізації [45], доходимо висновку, що усе це не працює.

Повертаючись до попереднього, зауважимо наступне. Що до наведеної вище та інших дефініцій здоров'я людини, неважко переконатись, що їхні автори прагнуть об'єднати в одній такій кваліфікації декілька складових. По-перше, відсутність патологічних станів, як у тілесності, так і в психіці, а також оптимальний фізичний і функціональний статус. По-друге, біосоціальну адаптацію.

У той же час очевидно, що здоров'я людини, на відміну від хвороби, зовсім не медична категорія, хоча медицина має пряме відношення до усунення різних груп патологій, до запобігання захворюванням та до їх лікування. Але з повним правом до числа таких, що впливають на здоров'я, можна віднести різного роду профілактичні й оздоровчі заходи, наприклад, заняття фізичною культурою, загартовування, очищення організму і профілактичне голодування тощо. Однак у контексті нашого дослідження, головним чином, варто виділити наявність діяльнісної, вольової позиції людини. Без неї не тільки неможлива її успішна адаптація до складного і різноманітного зовнішнього світу, але й систематичні, необхідні протягом усього життя, заняття фізичною культурою і, по мірі потреби, заходи з загартовування, очищення організму, профілактичне голодування, психологічне розвантаження.

Тим самим ми продовжуємо актуалізувати значення виховання (у дитинстві) та освіти (юнацтві) у формуванні особистості, здатної бути здоровою. Чи, конкретно, створення та використання у

педагогічному процесі концепції і технологій непрофесійної фізкультурної освіти, як умови свідомого розгортання особистістю фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я.

Відносно ж формування онтології «здоров'я людини», звернемося до семантики, що вивчає значення одиниць мови. У словнику російської мови знаходимо: «Здорова (людина) -...не хвора, *правильно діюча».* «Здоров'я - ...той чи інший стан організму, *самопочуття».* «Охороняти... здоров'я кого-небудь; берегти, зміцнювати, поправляти, розбудовувати... здоров'я». У російській мові ми зустрічаємо, також, сполучення слів «піклуватися про своє здоров'я». Виявляємо необхідність для нездорової людини, підмічену Львом Толстим: «...Намагатися відігнати цю думку, як помилкову, неправильну, хворобливу і витиснути її другими, правильними, здоровими думками». У всіх особливостях нашої рідної мови ми виявляємо явну вимогу до людини брати участь в оволодінні здоров'ям, чи, скажемо інакше – бути будівничим власного здоров'я.

До відміченого, додамо, що англійське словосполучення body building буквально означає «будівництво тіла». Як бачимо, неологізм «будівництво здоров'я», що нами вводиться, визначається самим змістом категорії здоров'я в українській мові. Має таке сполучення слів виправдання й в аналогіях із сучасною англійською мовою (health building).

Звернення до семантики мови, окрім наповнення точним значенням поняття «здоров'я людини», дозволяє зробити також наступний висновок. Поняття здоров'я має пряме відношення до формування цінностей і цілей, мислення, волі, свідомості і діяльності відносно відповідного устрою людиною свого власного життя, що, як відомо, відноситься до ведення педагогіки розвитку.

Щоб пройти далі, до визначення суті поняття, що нас цікавить, сформулюємо наступну тезу. Оскільки людина живе, знаходячись в оточенні Всесвіту, природного середовища і людської цивілізації, що розвиваються за своїми внутрішніми законами, *повиннен існувати найбільш доцільний спосіб її миследіяльності, що забезпечує, як оптимальне функціонування організму, так і максимальну її гармонію з навколишнім світом.* Такий ідеальний спосіб життєдіяльності у своїх проявленнях враховує і відбиває розуміння людиною складного устрою оточуючого її світу.

Тому, *гармонічна як із власною природою, так і з навколишнім світом життєдіяльність людини всіляко підтримується навколишніми Всесвітом, природою а іншими людьми.* Людина, що будує своє життя в орієнтації на вищі етичні цінності, не руйнує себе і зовнішній світ. Не множить кількість факторів (наприклад, породжених своїми діями порушень екологічної рівноваги і шкоди для природи від хижацького способу господарювання), що, так чи інакше, відбиваються на її здоров'ї.

Релігія і філософія, різноманітні наукові і навчальні дисципліни, всі вони разом, показуючи залежність людини та її здоров'я від законів побудови світу, претендують на те, щоб передати людям накопичені знання і уявлення про еталонну (ідеальну) організацію людського життя. При цьому, частина з них знаходяться ніби поза історією, наприклад, догмати релігії, тоді як інші формулюють і транслюють різноманітне знання, важливе людині, яка належить до нинішньої цивілізації (рис. 3.4).

Життя людини ми визначаємо, як індивідуальний процес послідовності подій, так чи інакше зв'язаних з її активністю та існуванням у оточуючій реальності. Життя це події, що відбуваються з конкретною людиною від народження до смерті, які тим чи іншим способом впливають на його зміст, характер і тривалість.

Хвороба, по Марксові, це стиснуте у своїх проявах життя. Одночасно, хвороба дорослої, відповідальної людини за все, що відбувається з нею, це сигнал про те, що людина «не туди йде» [25, с.15]. «Хвороба, - стверджує Лазарєв, - є один з моментів розвитку духу... Головне зрозуміти свої помилки, усвідомити їх і через покаяння вийти на гармонію з Всесвітом, з Божественним... Лікування повинне впливати і на тіло, і на душу. У першу чергу – на душу і дух, тому що вони первинні» [25, с.14].

Звідси, здоров'я це цілісний, системний стан різноманітних функцій людини як складної системи, особливості якого прямо залежать від дотримання нею ідеального для даного етапу розвитку Всесвіту і цивілізації способу життєдіяльності. Здоров'я, - результат індивідуального устрою життя, що проживається, справжнім хазяїном якого є сама людина. І, коли так, краще, якщо людина буде не тільки це розуміти, але свідомо і результативно будувати своє життя.

Стан здоров'я – це моментальний зріз, фіксація у визначений момент, як за об'єктивними показниками, так і за самопочуттям, що доповнює їх, різних характеристик життєдіяльності людини, які так чи інакше характеризують ступінь її гармонії з зовнішнім світом.

Цікаво, що знання про власне здоров'ї дається людині не тільки через оцінки інших, наприклад, кваліфікації лікаря, але і через власні відчуття, тому, воно те ж саме що й розуміння. Так, людина, безумовно, більше вірить собі, прислуховуючись до ритму роботи власного серця, ніж твердженням лікаря, який прочитує електрокардіограму, про те, що серцеву аритмію вдалося подолати.

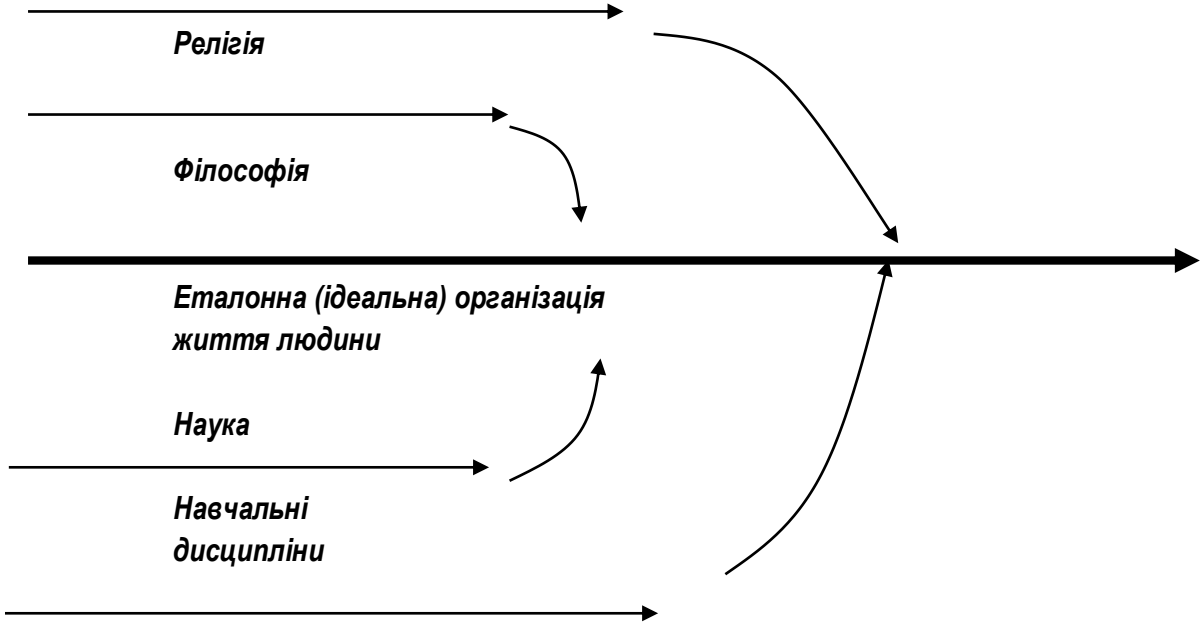


Рис. 3.4. Еталонний вектор проживання здорового життя

Очевидно, також, що гармонізувати свої відносини із зовнішнім світом людина може, створюючи своє власне середовище мешкання, як свідомо формоване місце (у природному оточенні, колі спілкування і способах організації життєдіяльності), устрій якого буде відбивати зрозумілі їй закони і правила проживання здорового життя.

Висновки до третього розділу

1. Реформа навчальної дисципліни, і «Фізичне виховання» не є винятком, хоча й невідворотна у наш час, але вкрай складна й тривала педагогічна інновація. За нашими розрахунками в Україні вона розтягнеться після свого початку, у кращому випадку, на 10-15 років.

2. Концепція подальшого розвитку навчального предмету не повинна віддзеркалювати особистісні та професійні переваги її авторів. Як результат наукового дослідження, концепція повинна уособлювати у собі виявлені та зафіксовані культурно-історичні тенденції розвитку суспільства і освіти, виконувати роль систему утворюючого фактору у процесі визначених трансформацій.

3. Назва предмету не може містити вказівки на якийсь з базових педагогічних процесів (виховання, підготовку тощо). Тому, невиправданим буде подальше збереження назви відповідним чином по реформованої дисципліни у вищій школі, як «Фізичне виховання». З огляду на комплексність завдань, що стоять перед нею нині, така наскрізна (від дошкільного дитячого освітнього закладу до ЗВО) дисципліна має називатись «Фізична культура» або навіть «Тілесна культура».

4. У своєму змісті, як предмет, що навчає молоду людину турбуватись про саму себе, «Фізична культура» повинна вирішувати триєдине завдання: достатній фізичний розвиток дитини і молодої людини, формування фізкультурно-діяльної особистості та особи будівничого власного здоров'я.

5. Аби забезпечити трансформацію нинішнього «Фізичного виховання» потрібно розробити відповідний педагогічний проєкт. Проєктування представляє собою діяльність по створенню моделей таких додаткових елементів педагогічних систем, застосування яких до структури «дефектних» об'єктів переведе їх із стану не оптимального (або не ідеального), у бажаний оптимальний (або ж, ідеальний). Таким додатковим, на тепер достатньо глибоко теоретично обґрунтованим елементом має бути підсистема непрофесійної фізкультурної освіти, що вирішує завдання креативної валеології, за рахунок формування фізкультурно-діяльної особистості та будівничого власного здоров'я

6. Особливість сучасного університету полягає у прагненні поєднати природничо-наукове знання про оточуючий світ і знання про людський світ, як світ мислення та діяльності. Отже, діяльнісна картина світу прямо пов'язана із сучасними, модерновими системами вищої освіти.

7. Без процесу освіти, як показав досвід планомірного поширення фізичної культури, свідоме входження дорослої людини до системи фізкультурної діяльності не відбувається, тому що без освіти не вирішується вузлова проблема, а саме необхідність задіяння її вищих інтелектуальних функцій.

8. Прийняття тієї або іншої картини світу, як головної для себе, принципово впливає на відношення людини до різних аспектів власної життєдіяльності, у тому числі до свого здоров'я. Діяльнісна картина і, відповідно, позиція, цілком відповідає самовизначенню будівничого власного здоров'я. Тоді як перевага природничо-наукової картини закономірно переводить людину у статус споживача медичних послуг, повною мірою залежного від якості роботи установ охорони здоров'я.

9. Доросла людина змінює себе, точніше фрагменти системи свого світогляду, зміст і характер своєї життєдіяльності лише в надзвичайних, екстремальних умовах. Екстремальність, суть особливий механізм запуску фізкультурної освіти дорослої людини, що «примушує» її будувати нові образи свого майбутнього, а також необхідні онтології, поняття та способи нових для неї дій, без яких проблеми покращення і підтримання бажаного стану власного здоров'я не можуть бути подолані.

10. Фізкультурну діяльність слід розглядати в контексті життєдіяльності та обраного життєвого шляху дорослої людини. Звідси процес формування фізкультурної діяльності завжди постає як іманент окремої особистості. І тут неприйнятні підходи гуртової фізичної культури, як спроби залучити групи людей єдиними формами і засобами фізичної активності. Ці останні обов'язково припускають наявність організаторів таких заходів, без яких гуртова фізична культура неможлива за своєю суттю.

11. Найкращі умови для формування фізкультурної діяльності дорослої людини в умовах педагогічного процесу як з точки зору психофізіологічних, так і організаційно-педагогічних особливостей, представляє період студентства. Тому його необхідно розглядати, як пріоритетний для виникнення та розгортання фізкультурної діяльності етап соціального та професійного становлення особистості та індивіда.

12. Формування поняття «фізкультурна діяльність людини» має керуюче значення по відношенню до створення системи фізкультурної освіти дорослої людини. Отже, не сформувавши це поняття, не можна було переходити до розробки поняття «фізкультурна освіта людини», проєктувати та створювати практики забезпечення непрофесійної фізкультурної освіти.

13. Фізкультурно-діяльна особистість та будівничий власного здоров'я, які формують і реалізують програми досягнення та збереження свого здорового стану, впливають як на власну природу, так і на оточуючий світ, змінюючи їх згідно своїм цінностям. За рахунок цього вони перетворюють світ, у якому живуть і діють, а саме їхнє життя стає у значній мірі рукотворним.

14. Людина – це єдність трансцендентального і матеріального, інтелекту і тілесності, вона суб'єкт своєї само зміни та розвитку. Людина «несе у собі» суму визначальних для неї індивідуальних властивостей, в тому числі властивих їй від народження особливостей світосприймання і схильностей, набутих якостей, що врешті-решт задають загальну громадянську і професійну спрямованість особистості в процесі її життєдіяльності. Людина, поза її власне біологічним, це своєрідна «матрична структура», що формує в процесі своєї життєдіяльності за рахунок «заповнення віконець матриці» своє неповторне індивідуальне та особистісне (цінності, пріоритети, знання, звички тощо).

15. Гармонійна як із власною природою, так і з навколишнім світом життєдіяльність людини всіляко підтримується навколишніми Всесвітом, природою і людьми. Звідси, можна визначити здоров'я людини як цілісний, системний стан різноманітних функцій людини як складної системи, особливості якого прямо залежать від дотримання нею ідеального для даного етапу розвитку Всесвіту і цивілізації способу життєдіяльності.

Посилання

1. Аристотель. Соч. В 4-х т. Москва : Мысль, 1978. 570 с.

2. Боген М. М. Обучение двигательным действиям. Москва : Физкультура и спорт, 1985. 192 с.

3. Бундзен П. В., Дибнер Р. Ф. Здоровье и массовый спорт: проблемы и пути решения. *Теория и практика физической культуры*. 1994. № 5-6. С. 6-12.

4. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 2002. С. 28-39.

5. Выготский Л. С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования. *История советской психологии труда. Тексты (20-30-е годы XX века*) / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Муминова, О . Г. Носковой. Москва : МГУ. Ч.1. 1983. С. 50-57.

6. Гегель Г. В. Ф. Философия права. Соч. Т.7. 1934. 380 с.

7. Горбунова С. М. Ценностное измерение философской категории «здоровье». *Вісник Харківського державного університету. Наука і культура*. Харків, 1998. № 400/4. С. 43-48.

8. Гориневский В. В. Гигиена и физическая культура в борьбе с предрассудками и вредными привычками быта (Из цикла лекций, прочитанных в домах отдыха 24.VII.1929 г.). *Физическая культура и здоровье. Посмертный сборник трудов, отдельных статей и выступлений*. Москва : Физкультура и спорт, 1945. С. 97-108.

9. Грушин Б. А. Массовое сознание. Опыт определения и проблемы исследования. Москва : Политиздат, 1987. 368 с.

10. Давыдов А. А. Экспертные оценки дает респондент. *Социологические исследования*. 1989. № 3. С. 89-92.

11. Дворецкая Г. В., Махнарылов В. Н. Социология труда : учеб. пособие. Киев : Вища школа, 1990. 352 с.

12. Дюперрон Г. А. Методика урока физического воспитания. Ленинград : Время, 1929. 116 с.

13. Дюперрон Г. А. Теория физической культуры: Систематика. Элементы физической культуры. Основные гимнастические системы. Ритмопластические системы. Спортивные игры. Эклектические системы. 2-е изд., доп. Ленинград : Время, 1927. 282 с.

14. Загорский В. В. «Вальфдорское» преподавание химии. *Химия в школе*. 1995. № 3. С. 10-13.

15. Захарченко М. П. Профилактическое направление в медицине и «новые» науки о здоровье людей. *Гигиена и санитария*. 1998. № 5. С. 62-64.

16. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование*. 2000. № 2. С. 86-95.

17. Кареев Н. Идеалы общего образования. *Alma mater*. 1992. № 1. С. 81-86.

18. Концевич И. М. Стяжание духа святаго. Киев : Изд. Экзарха всей Украины Митрополита Киевского и Галицкого, 1990. 52 с.

19. Коссов Б. Б. Закономерности развития личности. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 1. С. 5-20.

20. Красуля М. А. Роль физической культуры в формировании здорового способа жизни студентов. *Слобожанський науково- спортивний вісник*. 2001. С. 161-165.

21. Кузьмик В. Принципи християнської моралі – основа здорового способу життя сучасної людини. *Острозька Академія. Наукові записки. Т.3. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України*. Острог, 2000. С. 347-373.

22. Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1988. 192 с.

23. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва : Просвещение, 1985. 128 с.

24. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта : пер. с венгерск. / под общ. ред. В. В. Столбова. Москва : Радуга, 1892. 399 с.

25. Лазарев С. Н. Диагностика кармы. Книга первая. Москва, 1994. 155 с.

26. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разуме. Москва–Ленинград : Соцэгиз, 1936. 484 с.

27. Лесгафт П. Ф. Собр. пед. соч. в 4 т. Москва : Физкультура и спорт, 1953.

28. Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч. В 9-ти т. Москва, 1985. Т.2. 327 с.

29. Маслоу А. Психология быта : пер. с англ. Москва : Рефл–бук, Киев : Ваклер, 1997. 304 с.

30. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида. Москва : Наука, 1990. 222 с.

31. Мясоед П. А. Антропологический принцип и проблемы психологии развития. *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 122-126.

32. Никитин В. А. К представлению об исторических циклах университетского образования. *Вопросы методологии*. 1991. № 2. С. 67-68.

33. Носенко Є. Л., Нестеренко М. В. Сприйняття суб'єктом інформації як загрозливої. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3. С. 90-99.

34. Парсонс Г. Человек в современном мире ; пер. с англ. / общ. ред. и предисловие В. А. Кузакина. Москва : Проогресс, 1985. 429 с.

35. Пионтрковский Е. О. Эбер и его естественный метод физического воспитания. Москва–Ленинград : Молодая гвардия, 1924, 152 с.

36. Показатели использования времени жителями города. Вып. 1-4. Москва : ИСИ АН СССР, 1987.

37. Попова А. Ф. Сочетание страха и интереса в педагогическом процессе. Челябинск : ЧГИФК, 1995. 328 с.

38. Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы ; пер. с англ. / составление, общ. ред. и вступ. статья В. Н. Садовского. Москва : Прогресс, 1983. 606 с.

39. Приходько В. В. Концепция здравостроительства как реализационное направление валеологии ; зб.: *Фізична культура, спорт та здоров'я студентської молоді (Проблеми, концепції та нові педагогічні технології).* Дніпропетровськ : УДХТУ, 2000. С. 20-28.

40. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (опыт игрового проектирования и экспертизы) : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1991. 416 с.

41. Приходько В. В., Неверкович С. Д. К построению понятия «физкультурная деятельность» ; сб. Труды ученых ГЦОЛИФКа. 75 лет. Ежегодник. Москва : ГЦОЛИФК, 1993. С. 117-123.

42. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество. Проблемы индивидуализации и ее социально-философский смысл. Москва : Политиздат, 1984. 141 с.

43. Репецкий Ю. А. Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации. *Нова парадигма*. Вип. 2. Запоріжжя, 1997. С. 8-13.

44. Розанов В. В. Сумерки просвещения ; сост. В. Н. Щербаков. Москва : Педагогика, 1990. 624 с.

45. Рудий В. Сучасні міжнародні підходи до визначення політики сприяння здоров'ю та пропаганди здорового способу життя як один з орієнтирів удосконалення правової бази управління громадським здоров'ям в Україні. *Вісник Української Академії державного управління*. 2000. № 1. С. 336-343.

46. Саймон Г. Науки об искусственном ; пер. с англ. Э. Л. Наппельбаума. Москва : Мир, 1972. 148 с.

47. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности. *Вопросы психологии*. 2002. № 1. С. 95-103.

48. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития. *Вопросы психологии*. 1998. № 6. С. 3-17.

49. Словник іншомовних слів ; за ред. О. С. Мельничука. Київ : Голов. ред. Української радянської енциклопедії АН УРСР, 1974. 775 с.

50. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. Москва : Советская Энциклопедия, 1989. 1632 с.

51. Сотирова Д., Попова С. Прикладная этика и культура Православия. *Человек*. 1996. № 1. С. 82-90.

52. Сущенко Л. П. Історико-філософський аспект становлення поняття «здоровий спосіб життя» людини у давньому світі та середніх віках. *Нова парадигма*. Вип. 2. Запоріжжя, 1997. С. 42-47.

53. Терещенко Г. С. Мотивация активного и пассивного отношения моряков к занятиям физической культурой. *Теория и практика физической культуры*. 1986. № 1. С. 37-38.

54. Толстых В. В. Духовное производство как проблема исторического материализма. Вопросы философии. 1978. № 2. С. 31-36.

55. Уледов А. К. Структура общественного сознания. Теоретико-социологическое исследование. Москва : Мысль, 1968. 324 с.

56. Ушинский К. Д. Собр. соч. В 10 т. Москва – Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.

57. Формування здорового способу життя молоді. Стратегія для України. Київ , 2001. 24 с.

58. Фуко М. Герменевтика субъекта ; в кн.: СОЦИО-ЛОГОС ; пер. с англ., нем., франц. / сост., общ. ред. и предисл. В. В.Винокурова, А. Ф. Филиппова. Москва : Прогресс, 1991. С. 284-311.

59. Хадарцев А. Эволюция взглядов на здоровье. *Врач*. 1997. № 7. С. 36-37.

60. Цьось А. В. Система здорового способу життя в «Поученні» Володимира Мономаха. *Історія педагогіки, психології, освіти*. 1998. № 2. С. 208-216.

61. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни. *Вопросы психологии*. 1997. № 2. С. 3-14.

62. Чернышевский Н. Г. Антропотехнический принцип в философии. Избр. филос. соч. В 3-х т. Москва : Госуд. изд-во политической литературы, 1951. Т.3. С. 162-254.

63. Шаварский З. Ответственность человека за свое здоровье. *Человек*. 1994. № 2. С. 56-61.

64. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание. *Системные исследования. Методологические проблемы*. Ежегодник, 1986. Москва : Наука, 1987. С. 124-146.

65. Щербаков И. И. Особенности формирования интереса к занятиям физической культурой у трудящихся некоторых социально-демографических групп. *Теория и практика физической культуры*. 1987. № 3. С. 5-7.

66. Яркина Т. Ф. Педагогическая антропология за рубежом. О 1 томе монографии Генриха Роота. *Советская педагогика*. 1968. № 12. С. 143-146.

67. Prikhodko Vladimir. Conceptions and pedagogical technologies for forming health-builders. *NATO SCIENNCE PROGRAMME: From Transitional Economy To Sustainable Development*. Dniepropetrovsk, 2001. P. 188–189.

РОЗДІЛ 4.
ОСВІТА ЛЮДИНИ. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА. НЕПРОФЕСІЙНА ФІЗКУЛЬТУРНА ОСВІТА

4.1. Явище освіти людини

До теперішнього часу склалися і, певною мірою відокремилися, два погляди на явище освіти. Перший був більш поширений у СРСР і країнах колишнього соціалістичного табору. Він полягає в тому, що освіта розглядається, як наслідок цілеспрямованого впливу на людину освітніх закладів. Приблизно так, як на токарному верстаті обробляють закріплену заготовку. Освіченою людиною, згідно такого розуміння, вважається та, яка засвоїла у встановлений спосіб визначену у відповідних навчальних програмах, а також соціально значущу суму знань, вмінь і навичок [28, с.103-104].

Максимально чітко воно було сформульовано в «Радянському енциклопедичному словнику» за редакцією О. М. Прохорова (1989): «Освіта – результат засвоєння систематизованих знань, вмінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя і праці. Основний шлях одержання освіти – навчання в навчальних закладах...» [45, с.921]. Фіксуючи увагу насамперед на ролі навчальних закладів, подібне тлумачення освіти є суттєво неповним, адже тут з поля зору випускаються як роль особистості, так і значимі зміни в структурі особистості, досягнуті безпосередньо за її участі.

У той же час, ряд філософів і педагогів зосередили зусилля на розкритті явища освіти з позиції діяльності особи, що прагне отримати освіту. Василь Розанов пише, що «...Ідея Локка про tabula rasa як про сутність душі людської звила собі гніздо в області (освіти)... і загубила б її.., якби мала силу опанувати нею. Це він перший, глянувши на душу як на беззмістовний у самому собі сприймач відчуттів, тим самим відкрив волю для висновку, що чим сильніші й кращі будуть самі враження, тим змістовніше і, отже, глибше і досконаліше буде самий дух людський...» [42, с.13].

У результаті, відзначає Розанов, в поколіннях, що підпадають під вплив таких позбавлених особистості освіти та виховання, відбувається те, що можна назвати «відсутністю натури». Обтяжена інформацією свідомість, скоріше навіть перевантажена пам'ять, надмірно переважує сильні, жагучі і діяльні сторони душі. При найкращих успіхах цього виховання дійсність, нарешті, втрачає інтерес для осіб, які займаються, а самі вони зберігають здатність переживати її лише як книжкову [42, с.23].

Протилежністю такого знеособленого підходу є освіта, зв'язана не стільки з вправами пам'яті, скільки з необхідністю виконання значної внутрішньої роботи. Приводячи як приклад добре відому йому постать російського філософа Сергія Соловйова, що читав лекції в Московському університеті, Василь Ключевський дає нам уявлення про справді освічену людину. «Слухаючи Соловйова, ми неясно відчували, що з нами розмовляє людина, яка багато й дуже багато знає і подумала про все, про що варто знати та подумати людині, і всі свої передумані знання склала у стрункий порядок, у цільний світогляд. Відчували, що до нас доноситься тільки відголос великої розумової і моральної роботи, що колись була виконана над самою собою цією людиною і яку повинно рано чи пізно виконати над собою кожному з нас, якщо він хоче стати справжньою людиною» [15, с.518].

Розуміння освітнього процесу як само становлення, самостійного руху, особливого так би мовити «вироблення» себе особистістю та індивідом почало оформлятись в XIX столітті перед за все в двох країнах Європи, а саме в Росії і Німеччині, які досягли найбільших успіхів у справі освіти.

Гегель першим, і як філософ, і як педагог, проаналізував освіту інакше, ніж систему суспільних інститутів, що виконують соціальне замовлення. Він вважав, що спосіб пізнання органічної єдності в природі, суспільстві та мисленні є одночасно і спосіб формування самого суб'єкта, що пізнає, іншими словами – є освітою індивіда. Виявивши специфіку процесу становлення людини як її само породження в процесі власної діяльності, Гегель розкрив і сутність освіти як загальної (родової) форми становлення кожного індивіда [22, с.13].

Така принципово відкрита для майбутнього людини освіта вимагає особливої логіки пізнання, що народжується тільки в акті *взаємодії об'єкта пізнання, що розвивається, і вільного суб'єкта навчальної діяльності.* У такий спосіб влаштоване освоєння світу і є дійсною освітою індивіда [5].

Виходячи з цього розуміння, яке ми поділяємо, вища школа повинна стати особливим місцем у суспільстві, де не тільки освоюються сучасні знання і технології, але й «виробляється» мисляча і діяльна, така що «само породжується» і розвивається особистість. Аде для цього потрібно відновити ту втрачену, справді освітню функцію вищої школи, що мусить ввібрати в себе традиції справжніх європейських університетів, притаманні також першим закладам вищої освіти України.

Микола Кареєв відзначав, що загально університетської освіти не існує. Говорити можна лише про освіту загально історичну, загально філологічну тощо на противагу подальшій вузькій спеціалізації, що необхідно відбувається в окремих науках [13, с.81].

Освіта, як деякий «образ» (буде більш зрозуміло, якщо відштовхнутись від «образовавние» - *рос*.), до досягнення якого йде людина, у значній мірі, визначає його велику життєву перспективу. Таким чином, розуміння поняття «освіта людини», подане в його справді культурно-історичному значенні, повинне бути прийняте і застосовуватися не тільки фахівцями в області теорії педагогіки, але також безпосередньо практикуючими педагогами і самими учасниками освітнього процесу.

Поняття – одна з важливих форм абстрактного мислення. У понятті відображаються лише суттєві ознаки явищ та предметів. Основними логічними засобами формування понять є аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення. Поняття формується на підставі узагальнення суттєвих ознак, властивостей та відношень, притаманних ряду подібних явищ та предметів.

Існує і, до останнього часу широко використовується, традиційний для науки спосіб представлення понять. Він виник у зв'язку з особливостями природничонаукової картини світу, характерної пізнавальним відношенням суб'єкта до навколишніх явищ і сталих матеріальних об'єктів. Вчений, самовизначаючись у позиції дослідника, обирає об'єкт вивчення та дослідження, наприклад, здоров'я людини. В результаті такого самовизначення він формує специфічну рамку (фокус) розгляду та дослідження явища, через яку, потім, і здійснює побудову відповідного поняття.

Однак, навіть якщо вчений прагне дотриматись вимог гносеологічної чистоти представлення того чи іншого явища, дефініція неминуче відбиває світоглядні і професійні особливості суб'єктного мислення через сформульовані гіпотезу, обрані методи дослідження, спосіб інтерпретації отриманих результатів тощо. Тобто дефініція неминуче включатиме в себе суб'єктивне та індивідуальне, яке є у формуючої дане поняття людини. Точно так, поняття «освіта людини», формоване в традиціях науки, завжди буде відбивати індивідуальність людини, що взялася за його визначення і опис.

В результаті, будучи у чомусь схожі, побудовані різними фахівцями поняття (дефініції) будуть суттєво відрізнятися одне від одного. Вчений, що сформував і відстоює «своє» поняття, організуючі розуміння інших, буде аргументувати свій спосіб роботи і зміст, вкладений у створену за використаною ним логікою смислову конструкцію. Інший, що побудував таке ж поняття, стане діяти аналогічно. Це яскраво прослідкується, наприклад, у намаганнях визначити поняття «здоров'я людини», колосальна кількість (сотні) яких, при цьому інколи суттєво відмінних не призвели і не могли привести до появи одного всебічного і прийнятого всіма фахівцями інтегруючого поняття.

Але ж поняття створюються, щоб ними отримали можливість користуватися всі, хто причетний до даної області знання. У такому разі неминуче питання про вибір одного поняття для подальшого представлення даного явища вирішується так. Або, за звичай, віддають перевагу поняттю, сформованому представником більш авторитетної організації чи наукової школи (як у випадку з дефініцією «здоров'я», визначеною ВООЗ), або йдуть на компроміс і «добудовують» обране базовим визначення за рахунок значимих рис інших тотожних дефініцій з чим і погоджуються.

Обидва варіанти мають істотні недоліки. У першому випадку «присвоєння» поняття, до формування якого вони не причетні, учасникам професійної комунікації йде важко. Звідси, поняття ними без критики приймається (згідно вимоги «домовлятися про поняття»). В іншому, формування синтезу з подібних понять, а кожне з розроблених понять є вершиною людської думки, власної логіки і використаних культурних основ, порушує внутрішню цілісність дефініції, породжуючи еклектичність.

Якщо застосувати до теорії і практики непрофесійної фізкультурної освіти, що формується, даний спосіб визначення і застосування поняття «освіта людини» та всіх інших понять, виникнуть суттєві утруднення з їх безпосереднім застосуванням, переведенням у діяльністний план. Іншими словами, якщо організатори і керівники народної освіти, вчені, методисти і безпосередньо студенти «отримають на руки» кимсь для них підготовлене поняття «освіта людини» та інші необхідні їм поняття, надалі у них виникнуть невідворотні складнощі з використанням цих понять для створення систем фізкультурної освіти людини. Відтак, ті поняття, які людина була б у змозі їх застосовувати, необхідно формувати в умовах колективної миследіяльності за їх безпосередньої участі. Це в повній мірі стосується також представлених у нашому дослідженні понять «непрофесійна фізкультурна освіта», «фізкультурна діяльність», «будівництво здоров'я», «будівничий здоров'я» і «рекреація».

Виходячи з поданого, фахівцям Міністерства освіти і науки України, що здійснює політику в області гуманізації й гуманітаризації вищої освіти, необхідно підтримати і поширювати використання іншого, діяльністного за своєю суттю підходу до побудови понять, що має значні переваги. Підкреслимо, цей підхід особливо значимий, коли виникає необхідність задіяти поняття стосовно до діяльності, що розгортається. У даному випадку до створення педагогічної практики фізкультурної освіти людини в системі вищої школи, «продуктом» якої став би не тільки висококваліфікований фахівець, але й фізкультурно-діяльна особистість та будівничий власного здоров'я, що відрізняється професійною мобільністю, продуктивною працездатністю і стабільно високим рівнем здоров'я.

У цьому способі формування поняття, як і в першому випадку, декілька позиціонерів приступають до побудови поняття. Відмінність у тому, що це повинна бути їхня спільна робота. Причому, байдуже, це група тільки вчених чи також керівників освіти, викладачів і, навіть, студентів. Об'єкт розгляду для них той же - явище освіти. Як і раніше їхнє сприйняття має індивідуальні особливості, але в цьому випадку даний факт перетворюється на сильну сторону роботи. Тим самим набирається багато фокусів розгляду щодо явища освіти людини, взаємодоповнюючих один одного.

Саме в таких умовах використовується спосіб колективної миследіяльності для побудови поняття, як результат групового споглядання і відображення, спілкування і дискусії, розуміння і мислення, що задає системне, комплексне представлення явища. Для цього використовується феномен спів організації (конфігурування) уявлень учасників творчої комунікації, який найкращим чином реалізується в умовах організаційно-діяльністних (ОДГ) і організаційно-навчальних ігор (ОНГ).

Внаслідок спільної побудови, таке сформоване поняття є результатом колективної миследіяльності. Це дуже значимо, тому що для справжнього «присвоєння» і наступного використання поняття засвоєння його тільки через сприйняття раніше кимсь підготовленого усного чи написаного тексту недостатньо. В ході комунікації, пов'язаної з представленням і засвоєнням понятійного змісту, у «адресата» повинен бути забезпечений запуск процесів мислення. Адже поняття є не що інше, як самий акт мислення і, будучи абстраговане від цього акта, воно – ніщо [22].

Очевидно, що й у випадку побудови поняття в умовах ОДГ чи ОНГ, воно не виключно «своє» для всіх без винятку вчених, педагогів та студентів країни. Але воно побудовано і привласнене, а отже, може бути повною мірою задіяне всіма тими учасниками, які забезпечили його розробку в умовах конкретної гри. Для даної групи, а це можуть бути десятки людей (приміром, викладачів і студентів),

поняття буде єдиним, що дозволить учасникам успішно організовувати спільні дії, хоча як і раніше кожний з них буде помічати в ньому деякі особливі риси, значимі тільки для нього.

Таким чином, представлений нижче суттєвий зміст, який варто віднести до явища «освіта людини», щоб бути оформленим як справжнє поняття, потребує ще й його переживання, переробки і суб'єктивації в ситуаціях миследіяльності тими, хто повинен його «привласнити» і застосувати. Для цього знадобиться не процес запам'ятовування, що характерно для засвоєння стислих за своєю суттю визначень, справедливо поширених в природничих областях знань, але організація власного розуміння і мислення в процесі освоєння поняття. Адже справжнє знання, на відміну від інформації, тим і примітне, що людина повинна добувати його сама, докладаючи іноді значних власних зусиль.

У світовій культурі область вищої освіти розуміють як простір розгортання нових областей діяльності, як прилучення студентів до масиву накопичених норм, еталонів і зразків професійної і загальнолюдської культури. Саме в процесі вищої освіти повинні складатися нові, необхідні в найближчому майбутньому, типи і системи діяльностей і формуватися молоді люди, які їх засвоїли.

Відзначимо, що зміст освіти не може бути зведеним до вивчення того, що є, - як важливих історичних фактів, так і досягнень професійної діяльності на сьогоднішній день. Освіта повинна бути спрямованою в майбутнє, а це можливо не за рахунок передачі новим поколінням фахівців лише існуючих знань, але окрім цього в результаті формування їх як діяльних особистостей. «У повній мірі правильно (за Гегелем) стверджують про працю, - зауважує Гадамер, - що вона робить людину освіченою. Самовідчуття працюючої свідомості містять всі моменти того, що складає практична освіта... Теоретична ж освіта виводить людину за межі того, що людина безпосередньо знає... Саме тому всяке заняття освітою веде через розвиток теоретичних інтересів» [6, сс.54, 55].

Освіта у широкому сенсі складає сукупність всіх впливів, що розвивають людину, дають їй більш об'ємний світогляд і нові відомості. Освіта розуміється, чи як наслідок всіх тих впливів, що життя накладає на людину, чи як самий вплив на людину всіх життєвих умов [14].

Отже, життя в різних його проявах уже саме по собі якось освічує людину. Для теорії ж і практики педагогіки важливо мати концепції і педагогічні технології, що будуть використовуватись в установах вищої освіти, робити зміст освіти не тільки важливим для людини але й передбачуваним.

Головне в освіті, що виступає її основою, – розгляд її через базовий процес відтворення створених і накопичених людством норм, зразків і еталонів культури. Німецький педагог Лотар Клінгберг визначає: «Освіта – це викликаний зовнішнім впливом процес засвоєння індивідуумом узагальненого, об'єктивованого, штучного досвіду, процес трансформації важливого суспільного досвіду, норм, цінностей, і т.д. у суб'єктивний світ особистості, що формується» [14, с.25].

Звідси, освітня система, це своєрідний канал, рух у якому призводить до відтворення людської діяльності і трансляції норм культури. Ці «…норми не «конструктивні», а «прескриптивні», - відзначав Агацці. – Вони наказують діяти таким або ж іншим чином не тому, що це неодмінний шлях до досягнення деякої мети, що заздалегідь передбачається, а тому, що вони прийняті як деяке безумовне благо, як цінність у собі і для себе... Існування норм залежить від визнаних цінностей. Однак, оскільки у відомій мірі цінності відіграють роль в операціях і виконаннях, то вся людська діяльність у кінцевому рахунку визначається наявністю визначених цінностей» [1, с.30].

Отже, і ми це довели, найбільш широкий сенс систем вищої освіти не лише в тім, щоб передавати накопичені знання, а в тім, щоб окрім цього вивести учня у план власного розвитку і участі у безупинному історичному процесі, де опора на культуру є для людини життєво необхідною.

Освіченість, вважав Ясперс, відрізняє людину, яка сформована конкретно-історичним ідеалом. Культура людини міститься в уявленнях, напрямках діяльності, цінностях, мові і здібностях як її друга природа. Звідси, становлення людини це не тільки біологічна зрілість і розвиток психічних функцій,

але й створення змістовного способу індивідуальної життєдіяльності в розмаїтті можливих векторів духовного збагачення через засвоєння різних цінностей, реального розвитку здібностей і потреб людини, саморозвитку індивідуальних творчих сил і можливих способів діяльності [4].

Підкреслюємо ще раз, освіта людини не повинна зводитися лише до передачі майбутнім фахівцям накопичених людством знань, але повинна спонукати також до власного розвитку. У цьому випадку людина зможе створювати власні онтологічні картини і, потім, перевіряти їх на істинність.

Гегель, вживаючи поняття культури, розглядав її не просто як духовну культуру, а саме як спосіб діяльності. Зміст тут у «само творенні» людини через і за допомогою культури, а цього неможливо досягти, якщо студент позбавлений можливості пробного використання тієї чи іншої норми культури, коли, у ході її першого, поки ще невпевненого застосування, йому не надане право на помилку. Іншими словами, якщо допущена помилка є не приводом до рефлексії дій, що призвели до неї і вдосконалення своєї діяльності, а лише можливістю покарати студента низькою оцінкою.

Адже саме заохочення до рефлексії власних, нехай поки непевних дій при постановці питань типу «Чому я вибрав і використовував саме цю, а не іншу норму?», «Чому я діяв так, а не інакше?», «Чи зажадає інша ситуація таких іншого способу моїх дій?» тощо дає йому можливість здобувати знання і власний досвід, забезпечувати процес власного становлення, як професіонала. Саме тому для Гегеля культура з'являється як реалізоване людиною мислення. Мисленню ж він відводив провідну роль у проєктуванні духовних сутнісних сил людини, у формуванні її дійсності. Таке проєктування найбільш ефективно здійснюється за допомогою понять, а також пізнання зв'язку між поняттями. Звідси, *поняття варто розглядати як основну змістовну частину процесу освіти; отже саме їхньому формуванню і «присвоєнню» студентами варто приділяти головну увагу*.

Відмітимо, також, що більш дорослою стає молода людина, образи «власного Я» зрештою кристалізуються у її більш-менш стійку «концепцію власного Я». Психолог Мід вважає, що з появою концепцій «власного Я» дії індивідів здобувають стабільного характеру, оскільки вони тепер опосередковані зв'язаним і довгостроковим комплексом установок, чи вимог щодо самого себе, як вже визначеного і, що важливо, усвідомленого людиною типу особистості [48].

Непересічна функція безперервної освіти саме і полягає в тому, щоб формувати людину – як діяча, який періодично переглядає та уточнює «концепцію власного Я». *Саме* ***у становленні діяльної особистості****, що створює своє власне життя згідно актуалізованим і новим цінностям та відповідно до зміни зовнішніх умов, застосовує нові здібності, необхідні для перетворення власного внутрішнього та навколишнього світу, полягає суть і спрямованість сучасної освіти.*

Звертаючись до теми відповідних педагогічних технологій, варто виділити ряд додаткових, значимих, атрибутивних моментів освіти. Так, освіта можлива, якщо в процесі її розгортання студент зустрічається зі справді освіченим і діяльним педагогом. Крім того, одержує можливість звертатися до простору культури (вивчати першоджерела, а не обмежуватися підручником). Показано, йому має бути надане право на помилку, яка менш болісна в процесі навчання, аніж у ситуаціях ризикованих дій у професійній діяльності чи невдалих експериментів з власним здоров'ям будівничого здоров'я.

Василь Розанов визначив головні принципи освіти, які ми вважаємо доцільним використовувати також у наш час [42, с.91-101], і які не співпадають з дидактичними принципами.

Принцип індивідуальності. Він вимагає, щоб як в тому, хто отримує освіту (учень), так і в тому, що сприяє освіті (навчальний матеріал) була по можливості збережена індивідуальність. Це найкраще в них, вважав Розанов, через зіткнення чого та їхній обопільний вплив і відбувається саме освіта людини.

Принцип цілості. Відсутність розірваності в групах знань, у художнім почутті, у вольовому прагненні – такими є вимоги цього принципу освіти.

Принцип єдності типу. Припускає, що враження повинні йти з джерела якої-небудь однієї історичної культури, а потім іншої. Ане неприпустимим є змішування, еклектичність цих конструкцій.

Відзначимо, що і до сьогодні виведені Розановим принципи не втратили свого значення, не піддаються сумніву і повинні бути покладені у основу дій при проєктуванні саме освітнього процесу.

Костянтин Ушинський, один з тих науковців, хто започаткував педагогічну антропологію, яка виводить на перший план само становлення та освіту діючої людини, підкреслював особливу роль у цьому процесі гри, що має набагато більше значення, ніж «первісне навчання». «Гра є вільна діяльність... У ній формуються всі сторони душі людської, її розум, її серце і воля... Гра втрачає усе своє значення, якщо вона перестає бути діяльністю, і притому вільною діяльністю» [50, т.10, с. 516].

Отже, тільки коли сформовані у процесі навчання образи та поняття набули особистісного характеру, знання і засоби діяльності інтеріорізовані, вже набутий перший досвід діяльності, студент стає усвідомлюючою свої дії, вольовою людиною. Саме з цього моменту він у подальшому формує й створює себе сам. Точніше, стан самоосвіти будуть підтримувати в ньому мінливі зовнішні умови і зміни, що вимагають також змін у життєдіяльності і професійній діяльності, на які людина змушена реагувати не просто пристосовуючись до них, але одночасно перебудовуючи, змінюючи сама себе.

Поняття зони найближчого розвитку було введене Львом Виготським як альтернативне поняттю актуального розвитку: «Те, що сьогодні дитина не може зробити сама, але робить за допомогою дорослого, це і є її зона найближчого розвитку» [16, с. 43]. На підставі такого розуміння про зону найближчого розвитку, Виготський вважав: 1) тільки те навчання є гарним, котре веде за собою розвиток особи; 2) те, що дитина робить сьогодні за допомогою дорослого, завтра вона зуміє зробити самостійно. Причому, щоб дитина перейшла від колективної діяльності з дорослим та за допомогою дорослого до індивідуальної діяльності, повинний здійснюватися процес реалізації переходу зони найближчого розвитку в зону актуального розвитку [16].

При цьому Виготський вважав, що гра є джерелом розвитку і сама створює зону найближчого розвитку: «Дитина в просторі між двома дорослими, один із яких протистоїть їй, а інший допомагає дитині «зсередини» (діє разом з нею), має умови, необхідні для зміни границь зони найближчого розвитку» [16, с.49]. Відзначимо, що в організаційно-діяльністній грі та її різновиду організаційно-навчальній грі саме й задається цей простір: учаснику протистоїть керівник гри, що задає вимоги і здійснює критику помилкових дій, тоді як з іншого боку, разом з ним в робочій групі знаходиться інший дорослий (ігротехнік), що допомагає учаснику організувати своє розуміння, мислення та дії.

У грі реалізуються й одержують подальший розвиток різні групи психологічних якостей. У тому числі базальні, комунікативні властивості суб'єкта до спілкування (уміння взаємодіяти, погоджувати свої дії з іншими) і особистісні моральні якості. Формуються, також, уміння планувати, визначати завдання, здійснювати контроль за своїми діями, уміння реалізувати намічене [44, с.110].

У той же час: «Оскільки людина в ігровій ситуації виступає як суб'єкт ігрової діяльності, здійснюючи її вибір, і вносить до неї елементи творчості, остільки емоційно виражена ігрова мотивація підсилює дію інших видів мотивації…і утворення цілей, що реалізуються за допомогою ігрової дії, прискорюючи розвиток і засвоєння нових знань і понять» [44, с.111].

Приведене твердження вкрай важливе в контексті залучення ігрового методу, як важливого фрагменту технології непрофесійної фізкультурної освіти, адже відома «…надзвичайна рухливість світоглядних функціональних змін протягом усього періоду дорослості». Важливо, також, що: «У систему суб'єктивних властивостей особистості включаються життєві плани людини, її мотиви і цілі діяльності» [16, сс. 194, 199].

Сергій Неверкович уточнює можливості ігрового методу, що все більше використовується у педагогіці дорослих, до яких відносять також і здобувачів вищої освіти. Так, ігри дозволяють людині

експериментувати з різними життєвими ситуаціями, випробовувати свої здібності й вміння. У грі концентруються всі головні риси активних методів навчання: розкриття походження тих чи інших знань, вмінь і навичок; колективне освоєння всього процесу, обумовленого аналізом одиниці професійної діяльності; можливість за підсумками гри добре перевірити рівні розвитку свідомості та мислення кожного конкретного учасника ігрового навчання [27, сс. 69, 73].

Саме в організаційно-діяльністній грі та її різновидах, як соціально-культурний феномен, формується значима для освіти у сучасній вищій школі нова педагогічна практика. До системи теоретичних засобів, що використовуються у грі, входять як інструментарій власне із СМД методології, соціології, психології, культурології, філософії, етики, фізіології і т. ін. Цим і гарантується реалізація принципу вирощування нових здібностей, включаючи здатність до саморозвитку, як найбільш складного і ключового принципу педагогічної діяльності [3].

Виходячи з цього, педагог не прагне під своїм тиском змінювати стан учасника гри, якщо він не вписується у ситуацію згідно ігрової теми, коли очевидна наявність проблеми з актуалізацією зони його найближчого розвитку відносно того або іншого питання життєдіяльності (тут, здоров'я людини). Педагог, звертаючи студента до простору культури, лише створює умови для того, щоб той, хто грає, помітив «дефект» у власному самовизначенні, сам виростив потребу у власній зміні, сам бажав би її, шукав шляхи переходу до нового стану, сам би будував траєкторії своєї само зміни.

Головна відмінність такого освітнього підходу від традиційних дидактичних прийомів навчання полягає в тім, що викладачу необхідно *задіяти механізми рефлексії, розуміння та мислення у свого учня; тоді студент буде у змозі сам будувати власні онтології і реалізовувати їх у діяльності тими засобами культури, що виявляться прийнятними в конкретній ситуації.*

Ігропрактика вимагає принципових змін у характері взаємодії викладача і студентів, зокрема, відмови від стилю *педагогічного керівництва* як способу силового впливу, способу тиску на осіб, які включені до системи непрофесійної фізкультурної освіти. Комунікація через *педагогічне співробітництво* і *педагогічне управління,* дозволяє її учасникам, що виступають як рівноправні партнери, співвідносити цінності студентів з цінностями педагога. Залишаючи позицію споживача інформації, студент переходить тепер до стану справжнього навчання та освіти [3].

Така освітня технологія незрівнянно складніша, ніж правила дидактики, котрі вирішують лише задачі навчання, але й набагато більш гуманістична. Гра, з її можливостями моделювання різних ситуацій життєдіяльності, надає необмежені перспективи впливати на вимогу вирощування (чи додавання нових якостей) людини в процесі освіти. У той же час, відкритість і гласність для учасників гри задумів ігротехнічної групи визначає неможливість маніпулювання свідомістю гравців.

Дещо про особливості студентів, як учасників освітнього процесу. Студентство – це особлива соціальна група, специфічна спільність людей, організаційно поєднаних інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалася з часу виникнення перших університетів у XI-XII ст. В соціально-психологічному аспекті воно відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури і високим рівнем пізнавальної мотивації [12, с.183].

Цікаві дані про матеріальне становище російських студентів у недружній сусідній державі, яке так або інакше пов'язане з їхнім здоров'ям, ми знаходимо в таблиці, приведеній в статті «Студенти на початку і в кінці XX століття» [41] (табл.4.1.) Як бачимо, рівень добробуту студентів в Росії впродовж майже ста років, практично, не змінився. Велику частину студентів тоді і зараз відрізняє те, що вони відносять себе до людей небагатих. Але з іншого ж дослідження, а воно торкається вже України, відомо, що 44,3% студентів Одеського державного політехнічного університету заявляють, що не змогли б учитися, якби їм матеріально не допомагали [46, с.19].

Зупинимося на цій обставині докладно, тому що важке матеріальне становище ставить студентську молодь у вкрай невигідне положення, а цінність здоров'я відступає у неї на задній план.

Останні дослідження, проведені в США в рамках теорії само детермінації, виявили у студентів дві основні групи життєвих цінностей. Перша, так звані *внутрішні прагнення*: особистісний ріст, прихильність і любов, служіння батьківщині і ***здоров'я.*** І *зовнішні прагнення:* матеріальне благополуччя, соціальне визнання через популярність та фізичну привабливість.

До того ж дослідженнями, як у США, так і в Росії було підтверджено, - якщо респонденти зорієнтовані *на зовнішні цінності на шкоду внутрішнім, то вони мають низькі показники психічного здоров'я.* І навпаки, чим сильніше людина орієнтована на внутрішні прагнення на противагу зовнішнім, тим краще у неї показники психічного здоров'я. Тоді як: «...Сильна орієнтація на зовнішні цінності студентів з відносно бідних родин грозить більш серйозними негативними наслідками для їхнього психічного благополуччя, чим подібна орієнтація студентів із заможних родин» [54, сс.55-56].

Таблиця 4.1.

Відповіді студентів про матеріальне становище (Ж. В. Пузанова, П. А. Борисенкова [41])

Варіанти відповідей в дослідженні 2000 р.	В % від опитаних	Варіанти відповідей в дослідженні 1903-1904 рр.	В % від опитаних
Бідний, погано запечений	17,8	Не забезпечений	21,5
Середньо забезпечений	64,4	Середньо забезпечений	64,9
Забезпечений вище середнього	15,2	Забезпечений вище середнього	12,9
Добре забезпечений, ні в чому собі не відмовляю	2,6	Багатий	1,7

Як бачимо, у процесі формування особистості важливо навчитися долати конфлікт між внутрішніми і зовнішніми цінностями. Тоді прагнення, наприклад, до матеріального благополуччя не буде відвертати людину від досягнення і свідомого підтримання свого здорового стану.

Що стосується інтересів молоді в окремих країнах на пострадянському просторі, пов'язаних з дозвіллям, то вони далеко не різноманітні, не усвідомлені і погано диференціюються. Деякі публікації свідчать, що приблизно 42% опитаних молодих осіб у Росії обмежуються областю «заробляння грошей», а у 15% інтереси ніяк не виявляються у заявах типу «не хочуть нічого робити», «не мають ніяких захоплень». У вільний час в основному гуляють з однолітками, зустрічаються з ними вдома, дивляться телевізор, слухають музику - 63%, а займаються спортом лише 3%. 98% опитаних вже вживали алкоголь з різним ступенем регулярності. Близько 20% вважають, що «у житті усе треба спробувати» і мають намір на собі випробувати з першою нагодою дію наркотиків, а 5% про анкетованих навіть пробували їх вживати. Курять 47% респондентів, 91% опитаних серед самих найулюбленіших рекламних роликів назвали ті, у яких пропагуються сигарети і спиртні напої [32, с.98]. У той же час, понад 80% молоді не стурбовані проблемою погіршення свого здоров'я [8, с.148].

Все зазначене свідчить про об'єктивно існуючу, але слабко усвідомлену у різних прошарках російського суспільства, загрозу отримати в перспективі «загублене покоління». Зауважимо, перелом подібних тенденцій у світосприйманні за рахунок можливостей освіти, більш перспективний, ніж «природне» тривале переживання наслідків прийдешньої багатопланової соціальної кризи, схожої на ті, що спостерігались в країні у 1920-і – 1930-і та 1940-і – 1960-і рр. з дітьми по військової пори.

Окрім освітнього потенціалу навчальних закладів, ми маємо звернути увагу на підтримку в темі здоров'я в можливостях релігії. Адже відомо, що 50,0% 18-19 літніх і 55,3% 20-24 літніх віруючих «прагнуть жити по заповідях Божих». З ряду можливих ціннісних переваг, серед релігійної молоді, що дотримується релігійних обрядів, 81,4% виділяють цінність бути здоровим [56, с.84].

У різних вікових класифікаціях періодом пізньої юності іноді називають вік 18-25 років, а інколи часом ранньої дорослості 21-25 років. Так чи інакше, це час життя, що припадає на студентські роки. Нам здається більш правильним, як вище відмічалось, з огляду на задачі оволодіння професією і вибудовуванням людиною власних життєвих планів, вважати вказаний відрізок життя все ж періодом *ранньої дорослості.* Адже відомо, що самосвідомість, яка у другій половині XX століття розвивалася вже до 17-19 років, формується в даний час у 23-25 років [7, с.24].

Саме ситуація крутого соціального перелому, яка характерна для нашої країни на рубежі XX-XXI століття, веде до такого стану масової свідомості частини молоді, як *аномія*. Її характеризують наступні прояви: «...різні види порушень у ціннісно-нормативній системі суспільства, такі як ціннісно-нормативний вакуум (свого роду «відсутність» норм); низький ступінь впливу соціальних норм на індивідів, неефективність їхнього впливу як засіб соціальної регуляції поведінки; нестійкість і розпливчастість, а часом і суперечливість нормативних актів; протиріччя між нормами, що визначають цілі діяльності, і нормами регулюючими засоби досягнення цих цілей» [7, с.25].

Психолог Мель, який вивчав ситуацію у Німецькій Демократичній Республіці після возз'єднання з ФРН, відзначає наступне: «Звільнення індивіда від соціальних, класових зв'язків… породжує тенденцію до індивідуалізованих форм існування, що змушують людину, аби вижити матеріально, ставити себе в центр власних життєвих планів…Виникає новий безпосередній зв'язок індивіда і суспільства в тому розумінні, що суспільні зломи виявляються в індивідуальних кризах... Внаслідок індивідуалізації соціального ризику соціальні проблеми обертаються такими психічними порушеннями, як особиста незадоволеність, почуття провини, страхи, конфлікти і неврози... Звідси підвищена тривожність, зневіра і втрата віри в майбутнє» [21, с. 64]. Дані обставини теж варто брати до уваги в Україні, яка за роки здобуття незалежності усе ще переживає проблему зміни свідомості.

Ця ситуація має потребу в зрушеннях і може бути найбільш успішно переборена в такому мобільному середовищі, яким є студентство. Адже: «...Внутрішньою основою вікової динаміки життєвих планів є зміни в системі суб'єктивних цінностей, що у свою чергу складаються в результаті засвоєння, інтеріоризації суспільних цінностей і власної соціальної активності» [21, с. 61].

Викладене, вже береться до уваги при розробці технологій вищої освіти. Так, у статті «Модель випускника університету» ми знаходимо наступне. При побудові університетської освітньої системи виділяються дві групи якостей особистості: узагальнені, тобто ті, розвиток яких однаково важливий для будь-якого випускника університету, і спеціальні, що є відмінною рисою фахівців у кожній конкретній професії. Цитуємо за текстом статті: «Як компоненти *загальної* спрямованості особистості (робота над розвитком яких не тільки можлива, але і необхідна в процесі підготовки фахівців) ми виділяємо систему моральних цінностей, звертаючи особливу увагу на культивування патріотизму, чесності, гуманності і принциповості; розвинену екологічну і *валеологічну свідомість*». І далі: «До особистісної компетентності, характерної для фахівців будь-якого профілю, ми відносимо наступні складові: соціальну..., персональну..., інформаційну..., екологічну..., *валеологічну,* що означає наявність знань і умінь в області здоров'я і здорового способу життя» [30, с.26].

Відомо, що оптимум інтелектуального розвитку людини – пам'ять, увага, мислення, інтелект у цілому, - приходиться на вік 22 – 25 років, або, як ми вважаємо, на період ранньої дорослості [18, с.21]. Цей вік має і ряд інших важливих для нас особливостей, зокрема, визнана суспільством самостійність студентства жадає від нього відповідного самоствердження та досягнення справжньої

самостійності [51, сс. 50-60]. Таким чином, студентський вік представляє найкращі можливості для впливу на становлення як професійної свідомості, так і різнобічної культури особистості.

При цьому, нажаль, *процес навчання у наших, ще недавно радянських вузах, й дотепер в значній мірі улаштований так, що забезпечується перед за все та навчальна активність, результатом якої є засвоєння деякої суми професійно-значущих знань, вмінь і навичок.*

Тоді як для випускника сучасного закладу вищої освіти, і ми це показали вище, повинна бути характерною наявність відповідних цінностей, а також самовизначення не лише до професійної, але також до інших актуальних видів діяльності, включаючи фізкультурну діяльність і будівництва власного здоров'я. Тільки після цього відбувається встановлення системного зв'язку між цінностями, навчальною активністю, самовизначенням до діяльності, поняттями і знаннями, уміннями і навичками. Тобто породжується й надалі розвертається різновекторна діяльність освіченої людини.

Як видно з поданого, головна функція сучасного вишу полягає в тому, щоб забезпечити надання можливості для повноцінної навчальної діяльності та освіти. Але для досягнення цього необхідно здійснити перегляд цілей, змісту, форм, засобів і методів діяльності в самій вищій школі.

Використання уявлень про освіту людини, під якою ми розуміємо становлення та розвиток діяльної особистості громадянина і професіонала, в системі багаторівневої освіти є найбільш значимим, починаючи з базового ступеню вищої освіти, тобто освітнього рівня бакалавр і далі. Такі уявлення повинні бути повною мірою задіяні до рівня доктора філософії включно.

Аби по-новому будувати процес освіти у вищій школі, залучаючи, як системо утворююче, поняття про освіту людини, необхідно попередньо підготувати колективи педагогів, що розуміють зміст і спрямованість необхідних інновацій. Які опанували прийомами педагогічного управління студентами та заохочення до процесів їхнього навчання. Потрібно, також, переглянути структуру навчальних планів і перелік навчальних дисциплін, передбачивши можливість розгортання студентами різних типів діяльності, у тому числі діяльності будівництва власного здоров'я, включати різні види навчальних ігор у перелік основних форм організації занять, про що піде мова далі.

Щоб продовжити розкриття суті процесу освіти, маючи на увазі пов'язаний з цим, логічний перехід до суті непрофесійної фізкультурної освіти, необхідно розглянути взаємозв'язок розуміння і мислення, свідомості і діяльності особи, що ми спробуємо зробити, звертаючись далі до обговорення важливого для нашого дослідження поняття «Фізична культура».

4.2. До змісту поняття «Фізична культура»

При розгляді різних аспектів теорії і практики педагогіки фізичної культури і спорту, а також при розробці педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти вкрай важливо враховувати діяльнісний контекст цих явищ, не можна дотримуватись лише пізнавальної, дослідницької позиції. У цей спосіб необхідно розглядати усю систему понять, що складають основу концепції фізкультурної освіти людини («фізична культура», «непрофесійна фізкультурна освіта», «фізкультурна діяльність», «будівництво здоров'я» і «рекреація»), виходячи за межі природничонаукової парадигми, у границях якої, до останнього часу, вивчалися феномени формування і використання норм культури фізичної.

Інакше неможливо віднестись до процесу формування фізкультурно-діяльної особистості, а це і є головне завдання, як до процесу рукотворного, пов'язаного з опануванням людиною своєю тілесністю. Як до такого процесу, котрий ми проєктуємо і створюємо в педагогічній практиці, а не тільки досліджуємо як факт об'єктивної реальності. Не випадково, Борис Євстаф'єв підкреслював, - фізична культура має по суті своїй *діяльністний характер*, тому що поза діяльністю вона перестає бути культурою і саме діяльність є формою її існування [9; 10; 11].

Отож, фізичну культуру неправомірно ототожнювати лише з фізичним розвитком людини, тому що вона містить у собі і ряд явищ духовного світу (цінності, мотиви, знання і т. д.). Звідси неможливе протиставлення, розведення як принципово несумісної фізичної і духовної культури.

Головне в представленні поняття «фізична культура» в контексті діяльності, це прагнення з'ясувати і показати, як *улаштований простір культури фізичної, зберігаючи при цьому інтенцію до формування фізкультурно-діяльної особистості.* Розглянути, також, процес виникнення ціннісного відношення до занять фізичною культурою, самовизначення людини до фізкультурної діяльності і, потім, механізми породження фізкультурної діяльності та діяльності будівництва власного здоров'я.

Цінності *– ми визначаємо, як ті моральні, вітально та емоційно значимі орієнтири особистості, у зв'язку з прагненням досягти або зберегти які людина й будує своє життя*. Цінності, як і здатності людини, виявляються в момент жадання їхнього досягнення або ж втрати. Частина цінностей, звичайно, знаходиться в актуалізованому стані і тоді можна «спостерігати» їхню наявність. Що ж стосується цінності здоров'я, то в молодіжному середовищі вона, як правило, слабко проявлена. У той же час, вона стає «стає помітною» як реакція людини на захворювання, що вже виникло, коли настає розуміння поганого нинішнього стану здоров'я з перспективою його погіршення.

Виходячи з представленого, поняття «фізична культура» ми формуємо при дотриманні вимог, запропонованих і до поняття «освіта людини». Підкреслюючи її діяльністний аспект, ми лише свідомо переводимо на другий план важливий і невід'ємний культурологічний аспект. Навмисно акцентуємо увагу на питаннях виникнення норм, зразків і еталонів фізичної культури, на ситуаціях їх існування, присвоєння і залучення людиною. Адже: «...Центральним елементом культури є «сутнісні сили людини», її «суб'єктивні здібності», а також «фізичні і духовні здібності» [19, с. 122; 20, с. 178].

Від самого початку підкреслимо, що вкрай важливим представляється нам наступне положення, на яке звертає увагу Владислав Столяров. «...Культура охоплює... усю соціальну реальність, найрізноманітніші її елементи: здатності, вміння та навички людини, а також її знання, потреби, норми, зразки поведінки, соціальні інститути, соціальні відносини і т. д., але лише в тій мірі, у якій вони забезпечують формування, функціонування і розвиток «сутнісних сил людини» чи являються результатом їхньої реалізації, («опредмечевания» - *рос.*)» [47, с. 9]. І далі: «Фізична культура... особистості містить в собі соціально сформовані фізичні здібності (уміння й навички) людини, зв'язані з ними знання, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, а також освоєні особистістю засоби збереження і удосконалення цих здібностей, знання про те, як їх використовувати, уміння та навички їх застосовувати і відповідні інтереси, потреби, норми поведінки» [47, с.16].

Залучаючи увагу до діяльнісного устрою фізичної культури, такого роду пояснення одночасно мають на увазі складність встановлення чітких границь простору культури фізичної, що припускає, у роботі з поняттям, його деяку незавершеність. Але ж і відкритість системи фізичної культури містить у собі також умови для її подальшого розвитку.

У самому загальному вигляді устрій ***фізичної культури*** може бути показаний з використанням класичної для СМД методології схеми миследіяльності (рис. 4.1).

Нижній рівень схеми, що символізує активність людини, називається миследією (Мд). Він фіксує «природні і випадкові» ситуації виникнення норм, зразків і еталонів фізичної культури (Н). Це шар, що відбиває історичний і соціальний досвід формування, апробації та подальшого використання засобів фізичної культури, як особливої рухової реакції людини. Що відповідає особливостям її підготовки та поведінки в різноманітних ситуаціях життєдіяльності. Точніше, відбиває факт появи, артефікації і першого досвіду вживання засобів фізичної культури для підвищення рівня фізичного здоров'я, як особливої рухової реакції людини на виникаючі важкі та екстремальні ситуації (Е), що

вимагають прояву тих чи інших фізичних якостей, відповідного стану функцій і систем людського організму, забезпечених адекватними інтелектуальними і вольовими проявами.

У випадку успіху залучення нового, створеного для вживання в конкретній життєвій ситуації прийому з використанням рухової дії, нова норма культури «закріплюється» у верхньому, просторі схеми (М – тобто рівень мислення) як описані знаки, символи, правила (на схемі – Н, $Н^1$, $Н^2$, Н...).

Як бачимо, формування історичного і соціального досвіду використання засобів фізичної культури прямо пов'язане з миследіяльністю людини, тому що без участі мислення і свідомості вона свої дії не насправді здійснює. Екстремальність же є тією новою ситуацією в життєдіяльності, яка поки що не забезпечена потрібними нормами фізичної культури, розташованими на рівні М.

Вказівку на особливий «розумовий» рівень існування культури фізичної і валеологічних знань (М) не можна трактувати, як таке собі «самостійне життя» вже виведених правил, підготовлених письмових текстів, схем діяльності або ж матеріальних об'єктів. Пред'явлене бачення устрою даної області культури лише фіксує здатність людини працювати в просторі ідеального з уже існуючими нормами, зразками та еталонами культури. «Зліпки» з раніше виконаних діяльностей представлені в розумовому просторі культури в зафіксованому для наступного вживання вигляді. Фізкультурна ж діяльність і діяльність будівництва здоров'я, що час від часу породжують нові норми культури фізичної, стають передумовою того, що «зліпок» із здійсненої людиною діяльності людини немов би «відривається» від прецеденту, оформляється як його знак і вноситься до цієї області культури.

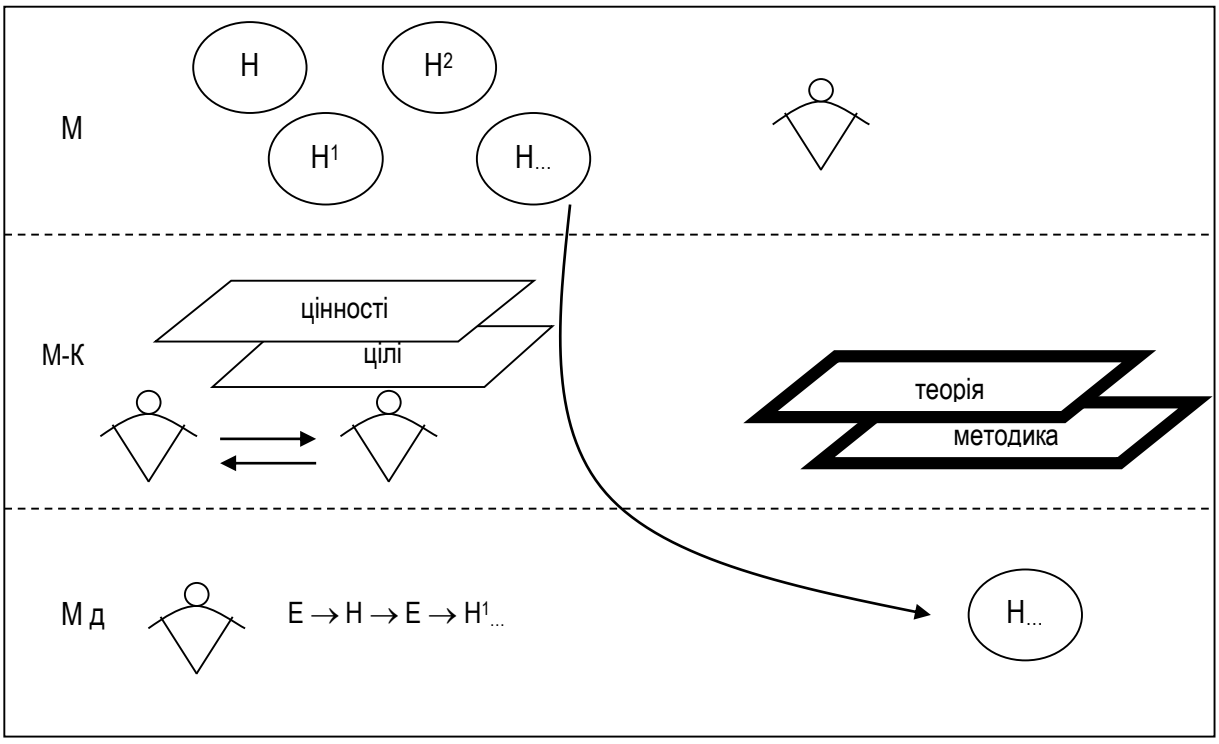


Рис. 4.1. Схема устрою фізичної культури

Крім того, норми фізичної культури і спорту можуть виникати також іншим способом, а саме в результаті абстрактної діяльності людини в розумовому просторі. Так, наприклад, спочатку задумувалися, а вже потім входили в життя окремі види спорту (баскетбол, регбі тощо). Таким же чином проєктуються, а вже потім перевіряються ті або ж інші авторські системи оздоровлення.

Та й сам процес прилучення до фізичної культури вимагає від суб'єкта діяльності необхідної організованості його свідомості і готовності до практичного оволодіння (розучування і тренування). Тому що становлення суб'єкта діяльності необхідно пов'язане з абстрактною діяльністю людини. Вона повинна розуміти особливості й призначення різних норм, бути в змозі створювати з них системи (комплекси прийомів і вправ), придатні для вирішення конкретних задач у ході розробки фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм. Нарешті, повинна володіти техніками рефлексії власних дій та їх наслідків. Нею має бути освоєна практика організації розуміння і мислення відносно своєї тілесності та здоров'я, що забезпечує роботу в «верхньому шарі» існування фізичної культури.

Системи освіти та виховання як раз і виконують функцію посередника між розумовим простором і простором мисдеії, причому, саме в названій послідовності, займаючи на рис. 4.1 серединний шар, де позначене місце педагога й учня (М – К, тобто мисле-комунікація). Педагог, аби організувати процеси навчання і сприяти результативному вченню свого учня, як раз і забезпечує «зшивку» верхнього та нижнього просторів. Створює умови для присвоєння особами, які займаються, відповідних, придатних саме для них норм фізичної культури (освіта людини), надає тим самим імпульс розгортанню особою фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я.

В реальності ці два простори культури зв'язує особистість людини, само визначеної до використання існуючих, або утворюючої нові норми фізичної культури, тобто *суб'єкта фізкультурної діяльності*. Таким чином, об'єктивні знання з області фізичної культури знаходяться у верхньому (розумовому) її шарі, а «притягнення» людиною існуючих норм культури вимагає суб'єктивації і «присвоєння» необхідних знань для їх наступного використання.

Позиція діяльної особистості, що забезпечує, зрештою, сам процес формування культури фізичної, полягає у наступному. Якщо людина має «практичне відношення» до свого фізичного статусу, діє, впливаючи на свою тілесність, вона зобов'язана використовувати ті чи інші елементи фізичної культури. Чи на рівні мисдеії, якщо відповідні норми культури нею вже засвоєні. Чи, оперуючи ними, додатково залучає норми культури, зафіксовані на розумовому рівні (рис. 4.1), де знаходиться місце «сховища» культури. До тієї пори, поки ці норми задовольняють вимоги до розв'язування виникаючих задач, у людини не виникає необхідності відмовлятися від них.

Але в життєдіяльності виникають такі ситуації, коли слідування існуючим нормам стає непродуктивним. *Екстремальність що виникла, це єдина закономірна умова стимуляції людини до проєктування та апробації нових, нині відсутніх засобів у вигляді тих чи інших фізичних проявів, які, у випадку успіху їх застосування, самі можуть стати нормами фізичної культури.* Поява такої нової норми й означає факт подальшого розвитку і подальшого наповнення простору культури фізичної. Тому що, як тільки новий зразок входить у життя окремої людини, як норма він вже потрапляє до культури фізичної за рахунок того, що присутній в діяльності живого носія культури.

4.3. Поняття «Непрофесійна фізкультурна освіта»

Непрофесійну фізкультурну освіту можна віднести до «поля, що розширюється» традиційної фізкультурної освіти. Перебуваючи в розвитку, наше розуміння ролі фізкультурної освіти тут виходить за свої звичні границі. Непрофесійна фізкультурна освіта, представляючи передній край дослідницьких і проєктних робіт, які проблематизують і розвивають сформовані до 1970-1980-х рр. уявлення про фізичну культуру особистості, вимагає по-новому дивитися, як на всю систему фізкультурної освіти, так і на зміст оновленої вузівської дисципліни з назвою «Фізична культура».

Адже тільки фізкультурно-освічена людина, як було показано раніше, може забезпечити досягнення і відтворення оптимального для неї рівня фізичного розвитку і здоров'я. При цьому, *здоров'я людини – це насамперед «здоров'я» її способу життя і мислення.* Отже важливо, щоб

людина стала дійсним хазяїном свого здоров'я. Вона повинна час від часу отримувати об'єктивні показники динаміки стану власного здоров'я, мати у своєму розпорядженні рекомендації (як норми культури) його поліпшення, але вирішувати, що і як робити для удосконалення здоров'я, має сама.

Чому ж не спрацьовує відповідний інформаційний матеріал, що міститься в теоретичних розділах навчальних програм зі звичного «Фізичного виховання», для формування студентів, як фізкультурно-діяльних особистостей? Владислав Столяров дає вичерпну відповідь на це питання, нагадуючи, що *діяльність людей не піддається директивному регулюванню.* Для цього випадку підходить лише непряме регулювання через суб'єктивні цілі самої людини, однак механізми такого регулювання в області фізичної культури до останнього часу не були вивчені [47, с. 47]. І, добавимо, не створювались науковцями і методистами. Окрім того, більшість опитаних завідувачів кафедрами фізичного виховання стверджують, що колективи кафедр зосереджені переважно на формуванні у студентів практичних знань і вмінь про способи виконання самих лише рухових дій [29, с. 44].

Пошлемося на Наталова, який полемізує з відомими фахівцями Новіковим і Заціорським. «...Відзначаючи, що оздоровчий вплив фізичних вправ «лежить поза сферою професійної компетенції фахівців з фізичного виховання», а вплив на психічну сферу людини відноситься до числа «загально педагогічних задач», автори знаходять, що предметом спеціальності у фізичному вихованні «є оволодіння рухами і розвиток рухових можливостей людини» [26, с. 61]. Саме у такий спосіб науковцями до останнього часу свідомо і невиправдано звужувалася роль фізичної культури, як освітнього навчального предмету, як дисципліни, що повинна взяти на себе відповідальність за формування фізкультурно-діяльної особистості та особистості будівничого власного здоров'я.

Борис Куланін підготував і захистив дисертацію «Вплив спеціальних знань, переконань і потреб на практику самостійних занять фізичною культурою студентської молоді», яка була першою серед тих глибоких робіт, які присвячені формуванню підвалин непрофесійної фізкультурної освіти. На підставі виконаного дослідження Куланін констатує: «Аналіз результатів в експериментальній групі показав не тільки індивідуальну «технологію» переробки знань, але й те, що *навіть найбільш продумана система повідомлення знань студентам не покриває всієї складності проблеми їхнього прилучення до самостійної фізкультурно-спортивної діяльності... Знання тільки опосередковано сприяють підвищенню фізкультурної активності студентів*» [17, с. 16] – виділено нами *авт*.

Однак аналіз сучасної системи знань це необхідна, але недостатня умова встановлення границь предмету й виявлення системи субординаційних зв'язків у предметній області знань. На кожному ступені розвитку науки на перший план пізнання і практичного використання висувається у визначеній логічній послідовності то одна, то інша сторона предмету. Сучасний ступінь розвитку фізкультурної науки також є історично минущою. «Від зміцнення здоров'я і формування прикладних рухових функцій людини до формування її особистості і поведінки за допомогою фізичних вправ - такими є ступені історичного розвитку форм науки про фізичне виховання. У сукупності цих ступеней відбивається цілісність основних сторін і напрямків застосування фізичних вправ, а взаємозв'язок між ними й утворить логічну структуру наукового знання» [17, с. 62].

Поняття «непрофесійна фізкультурна освіта» проблематизує ряд раніше сформованих уявлень і вузьких місць у теорії фізичної культури. Однак, *поки дане поняття не визначене, поки в нього немає власного місця в ряді інших понять теорії фізичної культури, це поняття не може оформлятися, розвиватися і використовуватись за законами теорії і практики педагогіки.*

Зауважимо, перед за все, що непрофесійна фізкультурна освіта має озброювати студентів уміннями самостійно одержувати необхідні для фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я знання [40]. У цьому сенсі, важливо розрізнити суттєво відмінні поняття «фізкультурно грамотна», «фізкультурно освічена людина» і «фізкультурник». Визначимось з ними.

Грамотність *у використанні фізичної культури – це насамперед розуміння знакових систем, які використовуються для описання поширених методик і процедур проведення індивідуальних занять фізичною культурою, а також наявність такого рівня знань, умінь і навичок, що дозволяє людині самостійно застосовувати деякі стандартні засоби фізичної культури.* Прикладом може служити засвоєний типовий комплекс ранкової гігієнічної гімнастики.

Непрофесійна фізкультурна освіченість *– це досить глибоке оволодіння досягненнями фізичної культури, коли особа, на основі актуалізованих цінностей, мотивів і відповідного діяльного самовизначення вже має відповідний рівень засвоєння. Вона може свідомо знаходити, аналізувати й освоювати різноманітні засоби фізичної культури, необхідні їй в залежності від нових ситуацій у власній життєдіяльності.* При цьому, людина ще й повинна систематично брати участь у фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних заняттях, відрізнятись глибиною та розмаїтістю отриманих знань, необхідних сформованих здатностей, вже напрацьованих умінь і навичок.

Визначення непрофесійної фізкультурної освіченості, як бачимо, зовсім не вказує на її низьку якість і другорядність. Даний термін лише фіксує той принциповий факт, що тут фізкультурна освіта використовується не для «заробляння на життя» фахівця, але конче необхідна тій особі, яка опановує будь-яку професію, а також для оптимальної організації власної життєдіяльності людини.

Фізичне виховання молоді, яке сформувалося в СРСР і країнах колишнього соціалістичного табору, було спрямоване, насамперед на організацію занять з фізкультурниками, на розвиток їхніх фізичних якостей, рухових умінь і навичок. Воно випускає з кола своїх інтересів формування цінностей і усвідомлених цілей використання різноманітних засобів фізичної культури. У цьому випадку у людини не відбувається формування дійсності культури фізичної, як дійсності мислення і діяльності. Такого фізкультурника необхідно потрібно «передавати» із зони дії однієї навчальної програми в зону дії іншої. Або ж, з рук одного фахівця фізичної культури до іншого, починаючи від дитячого садочка, вузу, а потім до фізкультурно-оздоровчої групи або до фітнес-центру .

Таким чином, ***фізкультурник*** *– це людина, яка діє під час навчального заняття під керівництвом викладача фізичної культури, виконуючи його доручення.* У фізкультурника немає самовизначення до самостійного використання засобів фізичної культури й оздоровлення, відсутня система тих понять і знань, що відрізняють дійсно фізкультурно-діяльну особистість.

У яких же випадках, не завдяки, а всупереч існуючій практиці фізичного виховання, людина свідомо й назавжди входить до системи власних індивідуальних фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних занять? Проведена нами організаційно-діяльністна гра «Шлях до оздоровчої фізкультури: проблеми та способи їхнього вирішення» (Дніпропетровськ, 1989 рік), і виконані в ході її дослідження, дали відповідь на це питання. Розкриємо деякі основні отримані результати цієї гри.

У першому випадку, коли улаштована за клубним принципом, тобто за наявністю загальних інтересів осіб, які займаються, фізкультурна чи спортивна активність, в яку людина включається з дитинства чи з юності, підхоплює її і несе (супроводжує) через все життя. Для цього способу входження до системи фізкультурної діяльності характерні супутні заняттям звички (традиційне місце і час занять, стабільний склад колективу, що займається, прагнення до очікуваних і важливих для всіх результатів – перемогти команду сусідів, виходити на гру в будь-якому випадку, незважаючи на негоду і т. ін.). Яскраві приклади таких самодіяльних форм занять – «дикі» футбольні команди, знайомі всім жителям міських мікрорайонів, групи туристів та альпіністів, що і в кращі роки не страждали від надмірної опіки фізкультурних та спортивних організацій.

Використовуючи саме феномен «фізкультури за інтересами», вже в 1980-і рр. у вузах США і ряду інших країн відмовились від єдиної обов'язкової програми фізичної культури, віддавши перевагу заняттям студентів різноманітними видами спорту і фізичної активності за їхнім вибором. Однак, треба

сказати, що така практика, коли студентам американських вишів пропонується на вибір в межах 100 можливих видів самих різноманітних занять, не можна повторити в державах колишнього соціалістичного табору – це не дозволяють зробити незрівнянно менші матеріальні, фінансові і кадрові ресурси місцевих університетів. Тому, якщо у закладі вищої освіти, де пропонується на вибір приблизно 100 видів занять, реально задовольнити інтерес кожного: спробувати свої сили в екзотичній для нас кінній виїздці, в плаванні з аквалангом, у грі в сквош тощо [53]. І зовсім не одне й те ж саме, організація фізкультурних занять у наших вузах, де наявна матеріальна база дозволяє запропонувати на вибір ті ж десять - п'ятнадцять видів спорту, що й у загальноосвітній школі. В умовах «вибору без вибору», феномену залучення особистості до власних, систематичних занять за інтересами не відбувається. Тому надія на свідоме використання у практиці вітчизняної вищої школи *першого випадку* розгортання у студентів фізкультурної діяльності для нас майже неможлива.

В другому випадку, звичайно, відбувається так. Людина, що не потрапила у своєрідний клуб по інтересах, і не сформувалася у дні молодості, як фізкультурно-діяльна особистість, глибоко не задумується про збереження свого здоров'я та живе «як усі» Але доти, поки з її здоров'ям все більш-менш. Однак несприятливі обставини у житті, наприклад, серйозне захворювання, втрата колишньої привабливості, спортивної зовнішності, так само як і самітність у літньому віці, можуть різко змінити відношення людини до індивідуальних чи групових занять фізичною культурою і спортом.

Якщо перший випадок можна кваліфікувати як звичку, що сформувалася, стала частиною життя, то другий зовсім інакший. Екстремальність, що виникла, міркування про способи її подолання, завдяки своєчасній і точній «підказці» лікаря або іншої впливової особи, дають поштовх свідомому початку непрофесійної фізкультурної освіти людини та формуванню її фізкультурної діяльності.

Які висновки узагальнення зробити з представленого?

Насамперед зауважимо, що *подальше використання у вищій школі навчальних програм по фізичному вихованню, котрі зосереджені на розвитку фізичних якостей, в сучасних умовах є не доцільним. У вузах України, на замикаючому етапі багаторічних організованих навчальних занять молоді фізичною культурою перевага, безумовно, повинна бути зосереджена на освітніх ефектах і віддана непрофесійній фізкультурній освіті*. Саме такі заняття дозволять перейти від випадкових, поки що, ситуацій «підхоплення» людини фізкультурною діяльністю до керованого педагогічного процесу. Забезпечений, при цьому, індивідуальний підхід до осіб які займаються, розгорнутий до якісного створеної впливу педагогічної технології, буде сприяти вирішенню основної педагогічної проблеми – формуванню свідомості діяча фізичної культури і будівничого власного здоров'я.

Тільки коли у людини будуть актуалізовані цінності стати фізично розвиненою і здоровою, сформовані індивідуально значимі мотиви і цілі занять, спеціальні поняття, знання і здібності, необхідні уміння і навички, або ж узагальнено – компетентності, тільки тоді на основі тренованої тілесності, якою опанувала людина, з'являється новий стан – ***фізична культура особистості.***

Погоджуємось, що цей стан характеризується, як мінімум і для початку, трьома ознаками.

1. Наявністю у людини спеціальних знань в області засобів всебічного фізичного розвитку, що забезпечують йому відповідно до заздалегідь поставленої мети можливість правильно і раціонально виконувати фізичні вправи, рухові прийоми і діяльність у цілому, найбільш ефективно використовувати функціональні можливості різних органів і систем.

2. Наявністю у людини спеціальних рухових навичок і вмінь, які вона не отримує при народженні, а котрі формуються у неї тільки в процесі людської діяльності і насамперед через систему навчання і виховання...

3. Наявністю у людини усвідомленого відношення до своїх фізичних можливостей і заснованої на цьому твердій впевненості в них [39, с. 52].

Фізкультурно освічена людина не має потреби у «підштовхуванні» до систематичних самостійних занять, вона готова до створення та реалізації проєктів і програм удосконалення своєї життєдіяльності – у цьому суть і важливий напрямок гуманізації традиційного фізичного виховання. Як наслідок, фізкультурно-освічена людина сама планує і проводить свої фізкультурно-оздоровчі і рекреаційні заняття. Саме тому: «Фізкультурна діяльність спрямована на удосконалення людиною самої себе, на перетворення власної природи» [40, с. 103].

Суть *фізкультурно-оздоровчих занять* зводиться до того, що, по-перше, це обов'язково індивідуалізовані заняття, які враховують стан здоров'я, вік, стать, особливості професії і побутові умови людей. По-друге, до системи фізкультурно-оздоровчих занять входять також неспецифічні процедури (загартування, зняття нервової і психічної напруги, використання природних оздоровчих факторів, гігієнічні процедури, організація раціонального харчування). По-третє, вони повинні доповнюватися профілактичними заходами, що проводять установи охорони здоров'я (професійні огляди, вакцинації і т.п.). Адже організм людини являє собою настільки складну систему, що управління здоров'ям може бути забезпечене тільки комплексним впливом [38, с. 29-30].

У процесі *рекреації*, коли до цих заходів долучається сім'я, колеги по роботі тощо, як правило, виникає та комунікація, якої позбавлена людина, котра знаходиться в жорстких умовах сьогоднішньої напруженої, зазвичай, інтелектуальної трудової діяльності. Рекреація передбачає використання факторів сприятливого природного середовища для *відновлення* само визначеної до такої форми діяльності людини. Звідси нам бачиться необхідним підкреслити природній зв'язок інтелектуального і фізичного компонентів у рекреаційній діяльності. Рекреація ширше понять реабілітація і релаксація, хоча може включати їх. Рекреація це також повернення людини у культуру фізичну і не може бути без свідомо обраних нею форм рухової активності «на природі» [35, с. 51].

Суть процесу фізкультурної освіти людини можна представити на онтологічній схемі, що складається з трьох зв'язаний між собою просторів різних видів діяльностей, які характеризують найбільш значимі складові освітнього процесу (рис.4.2).

Площина, що лежить у основі схеми, символізує процеси навчання і вчення у ході «виробництва» фахівців в системах освіти. При цьому, навчальна діяльність обов'язково передбачає вихід у рефлексивну позицію щодо змісту навчання, наявність процесу формування необхідних знань, здібностей, умінь і навичок, а також накопичення першого важливого особистого досвіду.

На лівій ортогоналі представлена вже раніше введена схема (рис. 4.1), що відбиває устрій і функціонування фізичної культури. Причому, у цій графіці підкреслений факт формування й освоєння в процесі освіти онтологічних картин, понять і знань. Їхню появу варто зв'язувати зі спільною роботою педагога й учнів, оптимально в умовах організаційно-діяльністних чи організаційно-навчальних ігор (рівень М – К, тобто мислекомунікації).

І тут ми знову повертаємось до можливостей навчальної гри у фізичному вихованні. Справа в тім, що колективна діяльність розвиває цілий ряд здібностей суб'єкта освітнього процесу – здатності до самоорганізації та саморегуляції, які актуалізують природні якості та індивідуальні можливості індивіда. Рефлексія і моральність також передаються і формуються при спілкуванні.

Фелікс Михайлов зробив вкрай важливе зауваження про значення колективної миследіяльності, котре доповнює наше розуміння процесу освіти. «Вихідна самостійність людини, що формує індивідуальні органи життя в «співавторстві» із близькими дорослими, а потім і з однолітками, а потім і з кожним, хто включається в доцільну діяльність, що переборює протиріччя умов життя... – така самодіяльність є дійсна, реальна необхідність цього способу... Спосіб переробки (чи зміни) обставин – це і є спосіб життєдіяльності людей. Він, звичайно ж, не обходиться без освоєння індивідами вже існуючих засобів і способів діяльності і спілкування, без рутинних форм діяльності з

відпрацьованими навичками, прийомами, канонами і правилами... Але тільки їхня зміна, удосконалення, тільки спрямоване до мети утворення нових прийомів і засобів, знарядь і предметів забезпечує дійсне життя людини» [23, с. 195].

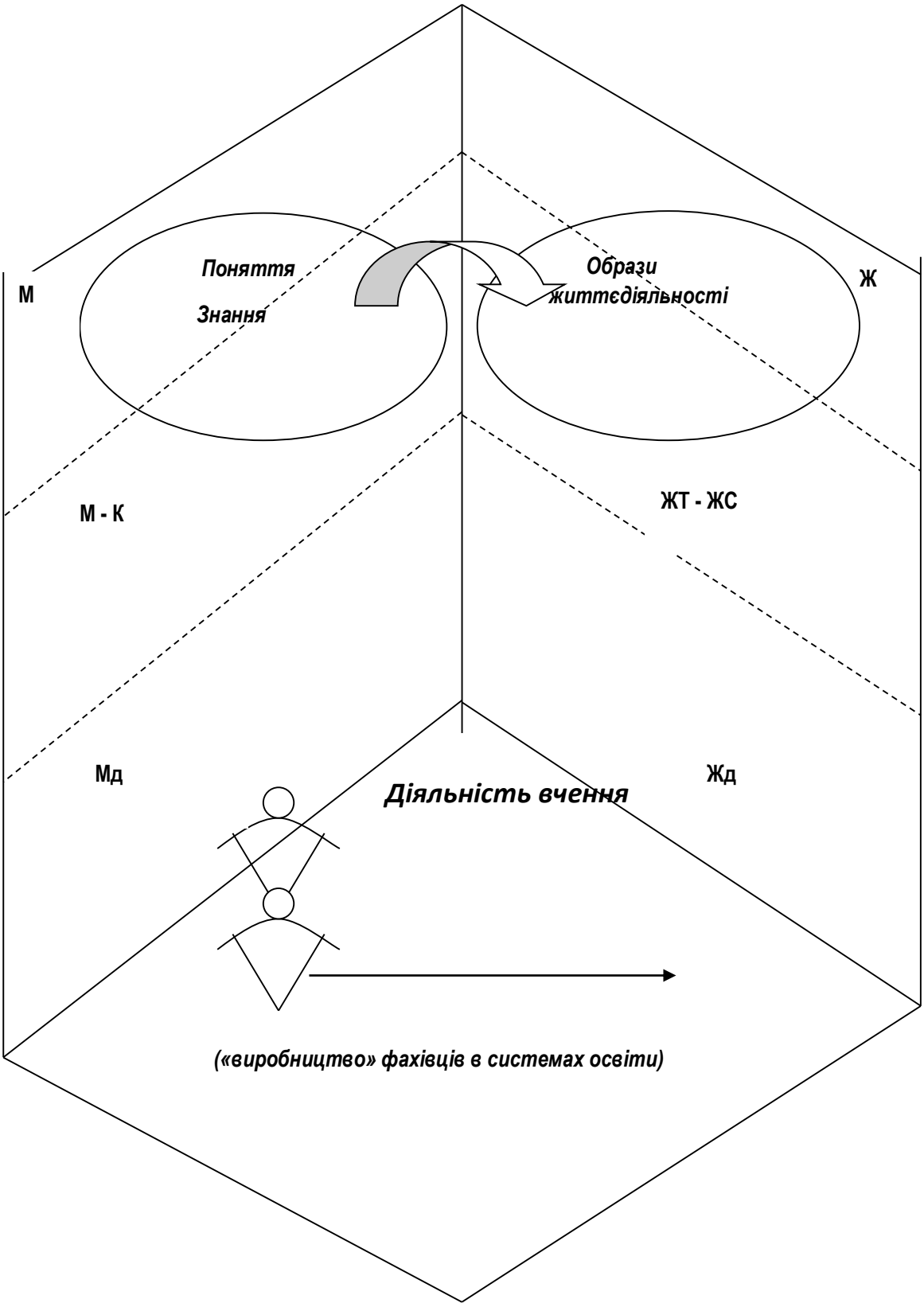


Рис. 4.2. Схема суті непрофесійної фізкультурної освіти

Ми вже відзначали наявність в людині проявів «Я» і «само» і розрізнювали їх. «Я» це особистість, що відбулася, обличчя людини, звернене зовні. «Я» для людини, що входить у період дорослості, це, в основному, результат впливів навколишніх систем. У чому ж полягають важливі для формування фізкультурно-діяльної особистості якісні зміни в структурі її свідомості?

Тут «Я», що формується, треба пов'язувати з участю і залученням у процесі подальшої життєдіяльності проявів індивідуального «само-». «Само-», що при цьому проявляється, додає до якостей «Я» те індивідуальне, що присутнє в людині, й надає можливість подальшого розвитку. Або інакше, «само-» - це внутрішня, резервна сторона «Я», що забезпечує найбільш повний розвиток людини за рахунок «самочинності» рішень і вчинків, справжньої самостійності її діяльності. Залишаючись суспільною людиною, розумна та діяльна людина сама створює свою неповторну особистість, - особистість громадянина, фахівця і професіонала: «Людина народжується організмом, стає індивідом, протягом життєвого шляху створює із себе особистість» [25, с.90].

Нижній пояс правого простору (Жд) схеми життєдіяльності в даному тлумаченні символізує такий спосіб життєдії суспільної людини (студента), коли вона хоча й відвідує уроки з фізичної культури, але поки ще не відбулася як фізкультурно-освічена особистість (вона – «фізкультурник»).

Другий шар схеми – від життєутворення (ЖТ) до життєбудівництва (ЖБ) - віддзеркалює «втягування» людиною у процес життєдіяльності, що реформується, результатів залучення та використання нею норм, зразків і еталонів, накопичених у фізичній культурі. Або інакше, присвоєння та задіяння досягнень культури фізичної. Факт не тільки засвоєних свідомістю, але й задіяних у реальному житті продуктів миследіяльності, значущих для становлення фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я, означає «підйом» людини відповідно до символіки правого простору схеми фізкультурної освіти людини до рівня справді людського життя (Ж).

Тепер можна відповісти на запитання, чому у повному розумінні, відповідно до побудованого поняття не можна в період дитинства сформувати фізкультурну діяльність, але потрібна організація непрофесійної фізкультурної освіти людини, оптимально, у період ранньої дорослості? Щоб діяльність була розгорнута, необхідно залучення до її здійснення не тільки значущих якостей особистості, придбаних знань і досвіду, але її індивідуальності. Чи, інакше, - *фізкультурна діяльність формується як на базі особистісних якостей, що так чи інакше відбивають особливості суспільної свідомості, так і в ході прояву і реалізації людської індивідуальності.*

Отже, якщо ми прагнемо *виробити звичку до фізкультурно-спортивних занять, як до деяких простих форм повсякденної поведінки,* це треба робити в дитинстві за рахунок включення підлітка до регулярної фізичної активності у побуті, у родині. Адже цьому мало допоможуть заняття фізкультурою в школі. *Якщо ж ми хочемо, щоб людина одержала непрофесійну фізкультурну освіту і, як наслідок, розгорнула фізкультурну діяльність і практику будівництва свого здоров'я, цю роботу треба проводити пізніше, у період юності, у студентські роки. Щодо періоду юності, має сенс залучати можливості неспеціальної фізкультурної освіти, внаслідок якої створюються достатні передумови для наступного розгортання людиною власної фізкультурної діяльності.*

Вік 17-22 років, що припадає на етап ранньої дорослості в житті людини і співпадає з роками студентства, коли особистість, в основному, відбулася, але переконання та особистісні якості ще досить пластичні і припускають пере структурування окремих фрагментів свідомості, щонайкраще підходить для непрофесійної фізкультурної освіти у процесі занять «Фізичною культурою».

Подібними аргументами оперують фахівці з педагогіки вищої школи, відносячи окремі навчальні дисципліни для вивчення їх саме на студентські роки. Звідси виходить, що філософію, наприклад, доцільно вивчати в стінах навчального закладу студенту, але не школяреві. Той же, хто не попадає до числа студентів, такої можливості позбавлений. Це ж стосується і непрофесійної

фізкультурної освіти. Пред'явлена логіка й аргументація дозволяють стверджувати, що формування цієї грані освіти людини *важливе і потрібне саме в період студентства.*

Отже, тільки в студентські роки людина може найкращим чином формуватися в умовах спеціально організованого педагогічного процесу, як справді фізкультурно-діяльна особистість та будівничий власного здоров'я. Хоча, безумовно, на цьому процес фізкультурної освіти людини не припиняється. Безперервність освіти забезпечується новими образами своїх актуальних, нових граней життєдіяльності. Зверніть увагу на зовсім не випадкову інверсію: виникаючий «образ» свого бажаного майбутнього і зв'язана з ним освіта, як прагнення опанувати цим образом, «злитися» з ним у процесі освоєння нових понять і знань, а також діяльностей, що розгортаються на їхній основі.

У такому контексті, освіта означає скоріше результат процесу освіти, ніж сам процес; вона постійно перебуває у стані продовження та розвитку. Освіта по своїй суті, безперервна, а Гадамер підкреслює, що освіта не може бути власне метою, до неї не можна в такій якості прагнути. У цьому відношенні в освіту входить все, до чого людина доторкається, але все це входить не як засіб, що втрачає свої функції. Напроти, в освіті, яку особа одержує, ніщо не зникає, але все зберігається [6].

4.4. Зміст непрофесійної фізкультурної освіти

Питання про *зміст освіти* завжди є головним, як для теорії, так і для практики педагогіки. Повною мірою це стосується також непрофесійної фізкультурної освіти.

Щоб розкрити питання про зміст НпФО, треба виходити з розуміння особливого місця систем освіти в структурі суспільства і держави. Сфера освіти немов би «надбудовується» над всіма іншими сферами і у визначальній мірі визначає їхній стан. Головна функція освіти полягає в запуску в різних сферах суспільного життя процесів розвитку, за рахунок направлення до цих сфер людей, здатних забезпечити такий розвиток. Тому, без перебільшення можна говорити – *стан освіти та якість «продукту» функціонування системи освіти суттєво впливають на характеристики суспільства, устрій і функціонування всіх без виключення інститутів держави*.

Призначення сучасної вищої школи саме в тому й полягає, щоб за рахунок забезпечення дійсних процесів освіти у її історичному розумінні, тобто освіти не зведеної до вузько-прагматичної підготовки фахівців, забезпечити породження різноманітних значимих діяльностей у випускників вузів. Потім, на своїх робочих місцях, вони повинні мати силу взяти на себе відповідальність за удосконалення і розвиток різних видів професійної діяльності. Вони ж, створивши свою сім'ю, могли б поширювати нові форми виховання та організації дозвілля. У т. ч. подавати власний приклад фізкультурної діяльності і будівництва здоров'я, створювати оточуюче середовище, сприятливе для виховання дітей, у якому закладався б фундамент здорового способу їхнього подальшого життя.

Проблема наповнення тієї або іншої дисципліни не може бути вирішена раз і назавжди, існувати в закінченому виді. Саме тому не можна не погодитися з твердженням американських авторів, що мета освіти – допомогти кожному стати умілим незалежним дослідником, здатним до навчання протягом усього життя. Звідси, зміст вищої освіти повинен припускати наявність, поряд з трансляцією важливого для майбутньої професії спеціального знання, також інших засобів формування особистості, здатної продукувати і використовувати такі форми теоретичного мислення, які були б адекватні особливостям епохи, вимогам організації важливих практик життєдіяльності, що розвиваються. У тому числі передбачати формування студентів як будівничих власного здоров'я.

Виходячи з такого розуміння, оптимально, і це задача педагога, який готується до викладу того чи іншого закону, правила або методичного прийому, щоб у ході навчальної діяльності студенти ніби відтворювали реальний процес їх створення. Тому, навчання потрібно будувати так, щоб воно в стислій, скороченій формі повторювало дійсний процес породження і розвитку відповідного знання.

Можна сказати, що першою і важливою умовою виникнення успішної педагогічної системи варто вважати наявність підходящого для розв'язання завдань педагога. Щодо контексту нашого дослідження, то він сам необхідно повинен бути фізкультурно-діяльною людиною чи будівничим власного здоров'я, відтак, мати і пред'являти через свої вчинки, через своє життя відповідні цінності.

Або сформулюємо інакше - брати участь у фізкультурній освіті інших, якщо ми прагнемо результату, повинні лише ті викладачі, які, окрім необхідних понять і знань, мають власний відрефлектований досвід фізкультурної діяльності. Тільки вони, у взаємодії зі своїми учнями можуть з повним правом пропонувати їм: «Роби, як я!», а не обмежуватися закликом «Роби, як я говорю!».

Звертаємо увагу на важливу вимогу: як само достатню одиницю, «молекулу» процесу педагогічного спілкування можна розглядати пару «вчитель – учень». Та не будь-яку, а влаштовану ще й відповідним чином. Згідно до культурно-історичної теорії Льва Виготського, вихідним суб'єктом психічного розвитку є не окрема людина, а група людей. Точніше, малі групи, у яких проходить життя людини. У соціально-культурній діяльності груп і під їх вирішальним впливом формується соціальний суб'єкт, що лише на визначеній стадії становлення здобуває автономні джерела подальшої зміни своєї свідомості відповідно до мінливої реальності і переходить у ранг суб'єкта власного розвитку.

Відтак, не будь-яка взаємодія може бути основою для розумового розвитку. Розвиваючою є тільки така, у якій відбувається зіткнення різних точок зору на спосіб вирішення задач, що розв'язують. Організований у педагогічному процесі змістовний конфлікт вимагає порівняння і координації незбіжних точок зору, спільного пошуку способів вирішення навчальних проблем. Подолання цього штучного конфлікту й сприяє розвитку мислення, як головної мети, досягнення якої повинно забезпечуватися за рахунок реалізації відповідного змісту освітнього процесу.

Отже, якщо робота учнів у малих групах з 2–8 чоловік є своєрідним інкубатором навчальної дискусії, у якій найкращим чином розвивається мислення, то супротивна такій практиці робота педагога у формі монологу веде до виродження того розвиваючого феномену, який характерний для взаємодії у групі. Це підтверджується прикладом становлення здібностей до рефлексії, без якої неможливі індивідуальні форми теоретичної роботи людини. Відомо, що рефлексивний контроль над своїми діями також більш успішно формується при спільному вирішенні задач. Це забезпечується за рахунок періодичної рефлексії способів своїх дій. Тільки через форми організації навчального процесу, характерні для групи, відбувається перехід з позиції того, кого навчають, у позицію суб'єкта навчання. Адже для навчальної діяльності характерне самостійне її планування і здійснення.

У широкому сенсі, уміння вчити себе означає наявність у людини сформованих креативних здібностей аби переборювати власну теперішню обмеженість не тільки в області конкретних знань і вмінь, але й у будь-якій актуальній області діяльності і людських відносин. У тому числі у відносинах з собою, як з людиною на якийсь момент своєї життєдіяльності недотепною і ледачою, неуважною і безграмотною, але, і це важливо, здатною зробити себе іншою. Уміння учити себе це, по суті, наявність здібностей і звички застосовувати техніки рефлексії, тому що в основі дій по зміні самого себе лежить розгляд основ власних розумових і предметних дій.

Представлене вище дозволяє підсумувати, що *зміст освіти* повинен сприяти формуванню двох її складових компонентів в орієнтації на сформований «образ» свого майбутнього. Перший - визначена сума засвоєних і уживаних культурних норм у формі понять і знань, умінь і навичок. Другий - креативні здібності до створення нових діяльностей у ситуаціях, не забезпечених нормами культури. Це у повній мірі торкається також змісту непрофесійної фізкультурної освіти.

У своїй повноті зміст фізкультурної освіти людини повинен включати наступні компоненти

Культурно-історичний компонент. Фізкультурно-освічена людина мусить знати основні віхи історії розвитку фізичної культури, у тому числі її особливості в різні періоди цивілізації, у різних націй,

у різних культурах і етносах, у першу чергу в тих, до яких вона належить. Розуміти суть, призначення і устрій простору культури фізичної. Мати уявлення про норми, зразки та еталони культури фізичної. Знати структуру і призначення авторських фізкультурно-оздоровчих систем (Мікуліна, Амосова, Дікуля та інших відомих фізкультурно-діяльних постатей і будівничих здоров'я).

Понятійно-знанієвий компонент. Передбачає освоєння понять «фізична культура», «непрофесійна фізкультурна освіта», «фізкультурна діяльність», «будівництво здоров'я», «будівничий власного здоров'я» і «рекреація». Включає, також, природничонаукові знання про устрій і функціонування організму людини, про феномен вправи і тренування. Про об'єктивні і суб'єктивні методи контролю за станом здоров'я. Про комплексування засобів фізичної культури і загартування, раціонального харчування і самомасажу, аутотренінгу і психологічного розвантаження, інші знання.

Світоглядний компонент. Наявність уявлень про картини світу, про призначення і роль природничо-наукової та діяльнісної картин світу. Прийняття фізкультурної освіти людини, фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я як цінності. Така людина на запитання про причини своїх тренувань відповідає: «Займаюся фізичною культурою не тому, що нездоровий, але тому, що так правильно і я не можу інакше жити!».

Методологічний компонент. Техніки рефлексії і розуміння, уявлення про роль екстремальних ситуацій у життєдіяльності і способах виходу з них, про середовище мешкання діяльної людини - все в контексті фізкультурної діяльності і практики будівництва власного здоров'я. Здатності до проєктування і програмування індивідуальних занять.

Нарешті, це *перший особистий досвід* самостійних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, розпочатих під керівництвом викладача, що, як відмічалось, сам має власну практику і особистий досвід фізкультурної діяльності чи будівництва здоров'я. Так, не можна уявити учителя малювання, який сам не малює, або ж учителя співу, який не опанував техніку співу сам, або учителя математики, який не знає математику та не вміє сам розв'язувати задач з математики і т. п.

Ціль *непрофесійної фізкультурної освіти студентів* полягає в досягненні людиною єдності розумових і діяльністних процесів, необхідних для оцінки і розуміння стану власного здоров'я, програмування і проживання здорового життя. Або, інакше кажучи, формування креативної фізкультурно-діяльної та особи будівничого власного здоров'я.

Все викладене дозволяє сказати – прослухати декілька лекцій чи взяти в руки книгу з питань оздоровчої фізкультури та уважно її прочитати недостатньо для того, щоб одержати фізкультурну освіту. Факт непрофесійної фізкультурної освіти можна вважати таким, що відбувся, коли людина готова і ладна створювати власну практику фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних занять.

Сформулюємо розроблені нами ***принципи*** *непрофесійної фізкультурної освіти*, якими необхідно керуватися в ході організації навчального процесу.

1. Принцип розрізнення в ході педагогічної діяльності, що розгортається, понять «фізкультурно-грамотна» і «фізкультурно-освічена людина».

Вже відмічалось, фізкультурна грамотність припускає рівень такої підготовки, що дозволяє розуміти знакові системи, які використовуються для опису деяких явищ і дій в області культури фізичної. Це й наявність знань, умінь і навичок використання засобів фізичної культури та оздоровлення в доволі обмеженому колі стандартних ситуацій (як приклад, наводилося виконання вправ ранкової гігієнічної гімнастики).

Непрофесійна фізкультурна освіта це набагато більш глибоке освоєння культури фізичної і формування властивостей людини, що дозволяють діяльній особистості рефлектувати виникаючі нові ситуації в життєдіяльності, створювати і реалізовувати програми своїх фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять. Які забезпечують підтримку оптимального рівня відновлення, працездатності і

здоров'я. У фізкультурно-освіченої людини сформовані цінності використання фізичної культури і засобів оздоровлення, усвідомлена мета застосування відповідних досягнень культури, нарешті, у її життєдіяльності присутня фізкультурна діяльність чи діяльність будівництва власного здоров'я.

2. Принцип індивідуалізації впливу і забезпечення педагогічного співробітництва в системі «викладач – студент», у т. ч. для прийняття особою, що займається, діяльнісної картини світу.

Поява в учневі цінностей, мотивів і цілей, його самовизначення до фізкультурної діяльності і практики будівництва здоров'я вимагає проведення значної внутрішньої роботи, яка виявиться більш результативною, якщо буде направлятися викладачем, який добре вивчив свого учня. Звідси, знання особливостей стану здоров'я і життєдіяльності студента, який займається, можливість відверто обговорювати з ним хвилюючі питання його сьогодення і майбутнього – суть важлива умова результативного діалогу викладача і студента. Можна виділити три головні професійні установки педагога, що дозволяють йому перейти до співробітництва зі своїми учнями. По-перше, установка на прийняття будь-якого учня таким, який він є; по-друге, це установка на емпатичне (співчуваюче, співпереживаюче) розуміння учня; по-третє, установка на відкрите, довірче спілкування з учнями.

3. Принцип переважної уваги в процесі навчальної діяльності не до розвитку фізичних якостей, але до становлення мислення і свідомості фізкультурно-діяльної особистості.

Ми приділили багато уваги ролі ціннісних орієнтацій у становленні фізкультурно-діяльної особистості, міста мотивів і цілей, понять і знань. Вони виконують роль внутрішнього регулятора, що визначає вектори життєдіяльності людини, здатність планувати і будувати своє власне життя.

Адже цінності – це ті моральні, вітально й емоційно значимі орієнтири особистості, у зв'язку з прагненням реалізувати які людина і будує своє життя. Тому, не актуалізувавши цінність здоров'я, перевести людину в позицію фізкультурно-діяльної особистості і будівничого здоров'я не можна [36].

4. Принцип організації групової взаємодії осіб, що займаються, в процесі їхньої освіти.

Така ігрова взаємодія стимулює розвиток процесів мисленнєдіяльності, виробляє в тих, хто приймає рішення щодо своїх фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять, а також будівництва власного здоров'я відповідальність за їх результати. Принцип враховує особливості студентського віку, тому що спільна діяльність незрівнянно більше впливає на дорослу людину, ефективно просуває її до досягнення сформульованих і значущих цілей. Спільна діяльність спонукає дорослу людину переглядати свої погляди, відношення до тих чи інших явищ, як до цінностей.

Для того, щоб стрижень непрофесійної фізкультурної освіти – *процес вчення особи* – був запущений, доросла людина повинна бути вдоволена тим, як організована навчальна діяльність, повинна відчути радість успіху в ході навчання, усвідомити факт росту свого навчального і життєвого досвіду, тобто відчути такий стан, коли вона стає «вищою» у своїх власних очах [36].

Важливо забезпечити співробітництво не тільки у системі «викладач–студент», але також між членами студентського колективу. Формою реалізації спільної діяльності є структура розподілу «функціональних місць» між членами групи, що визначає їхні позиції у відношенні до предмету діяльності, її цілям і засобам, а також застосована система активних способів взаємодії суб'єктів у групі з метою узгодження своїх індивідуальних дій у досягненні очікуваного загального результату.

5. Принцип використання виникаючих у студентів мотивів поліпшення фізичного стану для розгортання у них повноцінної фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я.

Результативність організації фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я в орієнтації на створений для самого себе образ свого здорового життя, як важливого аспекту прояву турботи про себе, визначається використанням всіх сформульованих тут принципів. Саме в прагненні реалізувати особистісно значиму для студента мету і повинен будуватися процес

непрофесійної фізкультурної освіти, що забезпечує, як підсумок, породження і розгортання у нього фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я.

6. Принцип штучного створення в навчальному процесі і використання важливих наслідків феномену екстремальності і формування відношення до середовища мешкання як до рукотворного, залежного від результатів мислення, волі і діяльності людини.

Підкреслимо ще і ще раз, екстремальність є важливою умовою і пусковим механізмом освіти дорослої людини. Викликаючи необхідний емоційний стан і можливість, в умовах колективної миследіяльності, приступати до уточнення своїх цінностей і цілей бути здоровим, екстремальність виступає крапкою відліку в переході до самовизначення, актуалізації цінностей і усвідомлення мотивів, а вже потім проєктування, створення і реалізації програм і планів фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я. Бажаний стан здоров'я, при цьому, необхідно розглядати не тільки як сукупність ознак нормального функціонування організму, але і як наявність сформованих здібностей до підтримки адекватності свого психофізичного статусу різноманітним зовнішнім умовам. Готовність вчасно відслідкувати та усвідомити появу збоїв у діяльності органів і систем, адекватно відповісти на них, включаючи звертання до медичних працівників. А вже потім своїми точними діями, перешкодити, а за неможливості пом'якшити виникнення і перебіг гострих станів і стійких патологій.

7. Принцип орієнтації не на запам'ятовування значного обсягу інформації з області фізичної культури й оздоровлення, але на засвоєння і використання базових правил проживання діяльного і здорового життя.

Правила проживання діяльного і здорового життя описані в різноманітній доступній літературі, включаючи видані нами книги [наприклад, 33; 34; 37]. Одним з перших узагальнив ці правила відомий український фахівець в області спортивної медицини і валеології Ігор Вікторович Муравов у своїй монографії «Оздоровчі ефекти фізичної культури і спорту» [24]. Серед них:

- поповнення життєво необхідних впливів (недоліку вітамінів, рухової недостатності, забезпечення адекватної реакції організму на коливання температури, барометричні, гравітаційні, гіпоксичні та інші умови зовнішнього середовища) відповідними компенсаторними діями людини;

- усунення надмірності (ожиріння, гіпокінезії чи стану надмірності покою, надмірності постачання кисню організму і т.п.);

- фізична тренованість, найбільш загальними проявами ефекту тренованості є збільшення резервних можливостей організму;

- температурна тренованість (загартованість);

- регуляторно-трофічний ефект фізичних навантажень, як вплив кожного з видів м'язової діяльності на зміну усіх без винятку функцій організму;

- «погашення» реакцій організму, викликаних попереднім стомлюючим навантаженням;

- концентрування зовнішніх впливів, як необхідність одержувати з зовнішнього середовища, поряд з їжею і киснем, різних видів інформації. Тут короткочасні радикальні зміни зовнішніх умов (найбільш розповсюджені з жаро-повітряних впливів це лазня-сауна, перебування в умовах курортної чи рекреаційної зони), рефлекторні і місцеві впливи.

Своєрідні правила ми знаходимо у творців відомих авторських систем оздоровчих занять. Пошлемося, як приклад, на думку відомого науковця і фізкультурно-діяльної особи Миколи Амосова.

«1. Не сподівайтеся, що лікарі зроблять вас здоровим. Вони можуть врятувати життя, навіть вилікувати хворобу, але лише підведуть вас до старту, а далі - покладайтеся тільки на себе... Лікарі лікують хвороби, а здоров'я потрібно добувати самому, тренуванням. 2. Природа людини міцна, принаймні у більшості людей. Правда, дрібні хвороби неминучі, але серйозні найчастіше виникають від нерозумного способу життя: відбувається зниження резервів в результаті де тренованості.

Зовнішні умови, бідність, стреси – хоча їх і потрібно враховувати, але все-таки вони відіграють другорядну роль. 3. Не забувайте – тренування резервів повинно бути розумним: поступовим але завзятим. Тут три головних пункти. Перший – харчовий раціон з мінімумом жирів, 300 гр. овочів і фруктів щодня. Другий – фізкультура, хоча б 20-30 хв. у день, це приблизно 1000 рухів, краще з гантелями 2-5 кг, хоча б 2 км. пішки. Третій – керування психікою, аж до медитації. 4. Кожний повинен приблизно знати міцність свого організму (артеріальний тиск, ЧСС та ін.). 5. До 60 років не варто при нездужаннях бігати в поліклініку. Важливий і вибір лікаря, якому довіряєш» [2, с. 48-49].

Названі правила можуть бути доповнені вимогами очищення організму, а за бажання дотриманням дієт і проведенням профілактичного голодування, біокорекції організму, «діагностики» енергетичних особливостей житла і т. д.

8. Принцип формування в осіб, що займаються, здібностей до розробки і накопичення першого досвіду створення і реалізації комплексних індивідуальних програм фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять.

Мова йде про досягнення стану внутрішньої готовності до створення своєї оптимальної програми занять і, через деякий час, до її уточнення чи перегляду.

Слідування названим *принципам* задає цілком вичерпні вимоги до організації процесу непрофесійної фізкультурної освіти, специфіка якої уточнюється вказівками на використання доцільних *методів* освіти.

Метод *ми розглядаємо, як спосіб педагогічної діяльності, що відповідає меті і змісту непрофесійної фізкультурної освіти.* Представлені принципи, це досить стабільні і розташовані у визначеній системі правила, слідування яким повинно забезпечити успіх у ході фізкультурної освіти. Методи ж, а тим більше засоби непрофесійної фізкультурної освіти, є тим педагогічним інструментарієм, тією педагогічною технікою, вибір яких залежить від професійних переваг і рівня педагогічної майстерності викладача, а також від виникаючих різноманітних педагогічних ситуацій.

Серед найбільш специфічних і дієвих виділимо, насамперед, такий метод активного і проблемного навчання, як гру. Причому, мова йде як про досить звичні для вищої школи ділові ігри, так і про організаційно-діяльністну гру і такий її різновид, як організаційно-навчальна гра.

Ми виходимо з того, що гра в педагогічному процесі це:

- таке місце, у якому з'являється можливість для виконання не утилітарних дій, що не несуть вузько прагматичного навантаження, але дають вихід до освоєння нових обріїв життєдіяльності людини, що розвивається;

- те, що дозволяє проблематизувати сталий, що за роки склався, звичний спосіб організації життя і, за наявності потреби, приймати рішення щодо його зміни;

- те, що дозволяє побачити, оцінити і обрати прийнятний для конкретної людини варіант реформування своєї життєдіяльності в частині покращення здоров'я.

Іншими словами, гра в педагогічному процесі це штучно створювана сприятлива ситуація для запуску процесів мислення і, як результат, реформування власного життя. Гра сама по собі це діяльність, із усіма властивими їй атрибутами, а крім того найбільш сприятливе місце для можливого початку нових діяльностей.

Цілком зрозуміле твердження, що гра є самодостатнім видом життєдіяльності людини. Тому, граючи, вона якийсь час повноцінно живе ігровими подіями. Причому, ці події можуть виступати знаками і символами інших, поза ігрових ситуацій. У реальному житті відбувається цікавий процес асиміляції ділової гри діловою активністю, за рахунок чого ділова активність удосконалюється і розвивається, а трудова життєдіяльність людини в цілому стає гуманнішою [43].

До числа інших адекватних методів непрофесійної фізкультурної освіти студентів відносимо:

- організацію вільних від «коректного примусу» занять, що як найбільше враховують інтереси студентів до різних видів рухової активності і спорту;

- створення клубних структур, у яких організуються спілкування і спільні заняття студентів на основі співпадаючих інтересів (аматорів оздоровчого бігу, загартування через «моржування» і т. п.);

- організацію неформального спілкування викладачів, що забезпечують непрофесійну фізкультурну освіту, зі студентами в навчальному процесі; у тому числі в ході спільних фізкультурно-оздоровчих занять;

- спільне обговорення викладачами і студентами задумів перших програм фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, їхньої форми і змісту протягом одного дня, тижня, пори року чи канікулярного періоду;

- надання студентам, які займаються, права на помилку в процесі пробного, під контролем викладача, проєктування і програмування систем своїх занять; використання, при цьому, виявлених помилок для рефлексивного аналізу прорахунків і причин їхнього виникнення, накопичення першого досвіду складання і корекції фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм;

- самостійну роботу студентів з навчальною і методичною літературою, перелік якої визначається змістом непрофесійної фізкультурної освіти.

Назвемо, також, деякі інші прийоми, що можуть бути з успіхом задіяні в процесі непрофесійної фізкультурної освіти. Серед них:

- знайомство осіб, які займаються, у якості важливих для них діяльних прикладів, з тими людьми, які регулярно здійснюють фізкультурну діяльність і практику будівництва власного здоров'я;

- засвоєння методик самоконтролю за станом свого здоров'я і набуття досвіду їхнього регулярного використання;

- попереднє, до початку застосування, обговорення викладача зі студентами переваг і недоліків відомих систем оздоровлення і авторських методик фізкультурно-оздоровчих занять тощо.

4.5. Особливості знань у непрофесійній фізкультурній освіті

Тема непрофесійної фізкультурної освіти неминуче виводить нас до питання про знання, про їхні типи та про їх розрізнення в інтересах забезпечення високої якості освітнього процесу.

Не вдаючись у тему про знання настільки глибоко, що подібне відволікання буде вести нас вбік від з'ясування важливої для нас суті використовуваного природничо-наукового знання і знання про розгортання діяльності, відзначимо наступне. У різних картинах світу і в різних культурах у розуміння суті знання вкладається різний зміст. Наприклад, веди в індійській філософії, це знання - суть запропонована на віру істина. Це знання, раз і назавжди добуте тими обраними, брахманами, на яких зійшло божественне одкровення. Всі інші люди не повинні сумніватися в щирості такого знання, а лише його використовувати. Звідси, веди – це вічні і незаперечні істини.

Вихід до категорії знання в європейській традиції був намічений у роботах давньогрецьких філософів. Так, Платон підкреслював неможливість формувати знання через відчуття людини. У діалозі «Тєетет» він писав: «Якщо буде істиною для кожного те, що він припускає відповідно до свого відчуття, якщо один не зможе краще судити про стан іншого і не могтиме з більшою обґрунтованістю досліджувати будь-чию думку, щоб сказати правильна вона чи хибна, але... кожний буде мати уявлення тільки про те, що відбувається в ньому самому, і тільки це буде правильним і щирим, оскільки кожний і є міра своєї мудрості, на якій підставі... (можна) бути вчителем інших?» [31, с. 66]. І ще, дуже важливе: «...Знання полягає не в чуттєвих враженнях, а у висновку про них, тому що сутність і істину цим шляхом, як видно, охопити можна, а тим не можна» [с. 108-109]. Він, також, підкреслює

інструментальний характер знання: «...Знання є володіння знанням (а не мати знання)» [с. 136]. І, нарешті, «...Знання..: правильна думка в зв'язку зі знанням про розходження» [с. 167].

У платонівському діалозі «Альбін» ми знаходимо таке розрізнення: є два роди життя - змістовне і діяльне. Якщо головне в змістовному житті – це знання істини, то в діяльному – робити те, що велить розум. Платон розрізняє, також, наступне: знання сущого називається теорією, знання як потрібно діяти – практикою, знання змісту явищ – діалектикою. Початками знання про те, що хоче відкрити для себе людина, є мислення і відчуття [31].

Звертаючи увагу на причетність людини до формування і розпорядження знанням, Мішель Фуко підкреслював, що сучасна людина ця єдність емпіричного і трансцендентального [52, с. 18]. І далі: «...Знання складається у співвіднесенні мови до мови, у відтворенні великого однорідного простору слів і речей, в умінні змусити заговорити все, тобто над усіма знаками викликати появу другого шару мови, що коментує. Особливість знання складається не в тім, щоб бачити чи доводити, а в тім, щоб витлумачувати» [с. 88]. І, зрештою: «Аж до кінця XVIII століття людина не існувала... Людина – це недавнє створіння, що творець усякого знання виготовила своїми власними руками не більше двохсот років тому» [с. 398].

Можна виділити тільки один з цікавлячих у темі нашого дослідження типів знань, у якому знання, по суті, збігається з інформацією. Це історичне знання про події та факти розвитку культури фізичної в різних культурах і на різних етапах розвитку людської цивілізації.

Визначимося щодо цікавлячих нас картин світу. У природничонауковій дослідник виходить з того, що йому вже даний об'єкт вивчення. Він сам, як дослідник, протистоїть об'єкту і застосовує до нього визначений набір дослідницьких процедур і операцій, що й дають йому, досліднику, знання про об'єкт. Ці знання представляють свого роду трафарети, чи шаблони, схеми, що ми накладаємо на об'єкт і в такий спосіб одержуємо його зображення, а разом з ним вид і форму самого об'єкта. Потім, на наступному дослідницькому кроці, вже існуючі знання (шаблони, трафарети) як би «наклеюють» на матеріал природи й у такий спосіб породжують нові об'єкти розгляду. Поки це не зроблено, об'єктів просто немає [57].

Таким чином, природничо-науковий підхід до наукового дослідження можливий лише за умови, якщо ми вже знаємо, хоча б загалом, як улаштований об'єкт вивчення. Звідси, знаходимо у філософа Шеллінга: «Всяке знання засноване на збігу об'єктивного і суб'єктивного. Тому що знають тільки істине; істина ж складається у збігу уявлень з відповідними їм предметами» [55, с. 232]. Причому, важливе: «Знати можна... тільки такі об'єкти, принципи можливості яких нам зрозумілі, тому що без такого розуміння все моє знання об'єкту, наприклад, машини незнайомої мені конструкції, зводиться тільки до того, що я цей об'єкт бачу... Винахідник же цієї машини має повне знання про неї, оскільки він – як би душа цієї машини, і вона вже проіснувала в його розумі до того, як він втілив її в дійсність... Ми знаємо тільки те, що робимо самі» [55, с. 186].

Природничо-наукове знання годиться нам, наприклад для вивчення устрою і функціонування людського організму, його органів і систем. На ньому, зокрема, ґрунтуються необхідні для фізкультурно-освіченої людини методики самоконтролю за станом тілесності.

Іншою буде ситуація, коли людині треба виконати нові для неї діяльності. У цьому випадку їй знадобляться рекомендації, що покажуть, на основі відновлення «кроків» раніше кимсь виконаної діяльності, послідовність і характер бажаних власних ходів для досягнення очікуваного результату. Наприклад, для нас, «що йдуть слідом», це опис Поля Брегга процедур голодування різної тривалості, опис Миколою Амосовим своєї «гімнастики для суглобів» тощо.

Ще іншою буде ситуація у фізкультурній діяльності людини, якщо їй слід виконати дії, які раніше ніхто не виконував. У такій ситуації були Олександр Мікулин, Юрій Власов та Валентин Дікуль,

які знаходились у позиції будівничих здоров'я, що проєктували методики подолання недуги, оскільки придатних методик лікування у їхніх лікарів не було. У цьому випадку методична вказівка все рівно повинна бути підготовлена, але тепер уже не як опис раніше виконаних дій, а тільки як проєкт чи план майбутньої діяльності. По суті, це і є буквальна реалізація на практиці антропного підходу, коли автором вперше формується дія і відповідальною за неї є сама діюча особистість.

І чим більшою буде різниця між діяльністю, яку треба побудувати, і тими діяльностями, що вже здійснювалися раніше, тим більше буде в цих методичних положеннях власне проєктувальних моментів. У цьому випадку знання і методичні положення «у чистому вигляді» заміняються проєктами і планами, необхідними для здійснення нових діяльностей, у яких власне знання займають обмежене місце. Самі знання, що ствердно представляють до вживання минулий досвід, поступаються місцем роботі з модальністю «можливого і необхідного», тобто проєктам. До проєктів же ми не застосовуємо критерій істинності, у експертизі проєктів є сенс на можливість їх реалізації.

Відповідно до останнього вкажемо, що Костантин Ушинський підкреслював: «Не саме знання, а ідея, що розвивається в розумі дитяти засвоєнням того чи іншого знання, - ось що повинно складати зерно, серцевину, останню мету таких занять» [50, т.10, с.588].

Звернемо увагу на останню обставину. Непрофесійна фізкультурна освіта лише тоді виконає свою функцію, коли буде орієнтована не на зубріння, але на переживання і розуміння. Не на «проходження матеріалу», але на проживання педагогом, разом з особами, що займаються, їхніх тривог і сумнівів, спільного пошуку відповідей на питання про те, як будувати своє здорове життя?

Як бачимо, у процесі непрофесійної фізкультурної освіти нам буде потрібно історичне і природничонаукове знання, знання методичне про порядок і послідовність передбачуваних дій у процесі фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, а також знання про порядок створення проєктів будівництва власного здоров'я і програм їх реалізації, якщо необхідні діяльності раніше не здійснювалися. Тільки після реалізації першого проєкту й одержання позитивних результатів, відрефлектовані кроки суб'єкта діяльності отримають статус нових знань і методичних вказівок.

Висновки до четвертого розділу

1. Сучасна вища освіта повинна стати особливим місцем у суспільстві, де не тільки освоюються сучасні знання і технології, але й «виробляється» мисляча і діяльна особистість, яка «само породжується» і розвивається. Прикладом може бути діяльна постать будівничого власного здоров'я - випускника закладу вищої освіти як результат непрофесійної фізкультурної освіти. Освіта тоді виконає свою соціальну функцію, коли орієнтована не на запам'ятовування, а на переживання і розуміння. Не на «проходження матеріалу», але на проживання педагогом, разом зі студентами, їхніх тривог і сумнівів, спільного пошуку відповідей на питання, як будувати своє здорове життя?

2. Поняття «непрофесійна фізкультурна освіта» проблематизує ряд раніше сформованих уявлень і вузьких місць у теорії фізичної культури. Непрофесійна фізкультурна освіченість – це досить глибоке оволодіння особою досягненнями фізичної культури, коли творча людина, на підставі актуалізованих цінностей і мотивів, а також діяльного самовизначення має певний рівень засвоєння і може у подальшому свідомо знаходити, аналізувати та освоювати різноманітні засоби фізичної культури, необхідні їй в залежності від виникаючих нових ситуацій у власній життєдіяльності.

3. Зміст освіти не може бути зведеним до вивчення того, що є, як важливих історичних фактів, так і досягнень відповідної професії на сьогоднішній день. Освіта повинна бути спрямованою у майбутнє, а це можливо не за рахунок передачі новим поколінням фахівців вже існуючих знань, але в результаті формування їх самих, як діяльних особистостей. Освіта не має зводитись до передачі студентам накопичених знань, але мусить спонукати їх до власного розвитку. Сенс систем освіти не в

тому, щоб передавати знання, а в тім, щоб вивести учня у світ власного розвитку та безупинного історичного процесу, де опора на культуру стає для людини життєво-необхідною.

4. Формування історичного і соціального досвіду використання засобів фізичної культури прямо пов'язане з миследіяльністю людини, тому що без участі мислення і свідомості вона свої дії не здійснює. Екстремальність же є новою ситуацією в життєдіяльності, поки що не забезпеченою існуючими нормами фізичної культури. Екстремальність що виникла, це єдина відома умова стимуляції людини до проєктування та апробації нових засобів фізичних дій, які, потім, самі можуть стати нормами культури фізичної. Отже, фізична культура має за суттю своєю діяльнісний характер, тому що поза діяльністю вона перестає бути культурою і саме діяльність є формою її існування.

5. Цінності – це ті моральні, вітально та емоційно значимі орієнтири особистості, у зв'язку з прагненням досягти або зберегти які людина будує своє життя. Цінності, як і здатності людини, виявляються в момент жадання їх досягнення або ж втрати. Тільки коли у творчої людини будуть актуалізовані цінності бути фізично розвиненою і здоровою, сформовані індивідуально значимі мотиви занять, спеціальні поняття, знання і здібності, необхідні уміння і навички, тільки тоді на основі тренованої тілесності з'являється новий стан – фізична культура особистості. Суть фізкультурно-оздоровчих занять полягає в тому, що, по-перше, це обов'язково індивідуалізовані заняття, які враховують стан здоров'я, вік, стать, особливості професії і побутові умови людей. По-друге, до системи фізкультурно-оздоровчих занять входять загартування, зняття нервової і психічної напруги, використання природних оздоровчих факторів, гігієнічні процедури та організація раціонального харчування. По-третє, вони неодмінно повинні доповнюватись усім переліком профілактичних заходів, що проводять заклади охорони здоров'я (професійні і періодичні огляди, вакцинації і т. п.).

6. Відтак, мета освіти – допомогти стати умілим дослідником, здатним до навчання протягом життя. Звідси, зміст вищої освіти повинен припускати наявність, поряд з трансляцією важливого для обраної професії спеціального знання, також інших засобів формування особистості. Тієї особи, котра була б здатна продукувати і використовувати такі форми теоретичного мислення, які були б адекватні особливостям епохи, вимогам організації відповідних важливих практик життєдіяльності, що розвиваються. У тому числі, практик фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я.

7. Брати участь у фізкультурній освіті інших повинні лише ті викладачі, які, окрім необхідних понять і знань, мають власний відрефлектований досвід фізкультурної діяльності. Тільки вони, у взаємодії зі своїми учнями можуть з повним правом пропонувати: «Роби, як я!». Зміст фізкультурної освіти має включати: культурно-історичний, понятійно-знанієвий, світоглядний і методологічний компоненти та перший досвід самостійних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять.

8. Все викладене дозволяє заключити - взяти в руки книгу з питань оздоровчої фізкультури й уважно її прочитати недостатньо для того, що одержати непрофесійну фізкультурну освіту. Факт фізкультурної освіти особи можна вважати таким, що відбувся, лише тоді коли людина готова і розпочинає створення власної практики фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних занять.

9. Представлені принципи, це досить стабільні і розташовані у визначеній системі правила, слідування яким повинно надійно забезпечити успіх у ході фізкультурної освіти людини. Метод ми розглядаємо, як спосіб педагогічної діяльності, що відповідає меті і змісту непрофесійної фізкультурної освіти. Методи, а тим більше засоби непрофесійної фізкультурної освіти, є тим педагогічним інструментарієм, вибір якого залежить від професійних особливостей і рівня педагогічної майстерності викладача, а також від виникаючих різноманітних педагогічних ситуацій.

10. Гра в педагогічному процесі, які відповідний метод і форма, це штучно створювана сприятлива ситуація для запуску процесів мислення і, як результат, реформування власного життя. У організаційно-діяльнісній грі та її різновидах, як соціально-культурний феномен, формується значима

для освіти у сучасній вищій школі нова педагогічна практика. При цьому, педагог не прагне змінювати стан свідомості учасника гри, коли очевидна наявність проблеми з актуалізацією зони його найближчого розвитку відносно власного здоров'я. Шлях самовизначення до фізкультурної діяльності особа має виконати сама, але вона потребує допомоги досвідченого педагога.

Посилання

1. Агацци Э. Человек как предмет философии. *Вопросы философии*. 1989. № 2. С. 24-34.
2. Амосов Н. М. Моя система здоровья. *Наука и жизнь*. 1998. № 5. С. 28-35.
3. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника. Новгород, 1989. 178 с.
4. Быкова Ф. М. Гегелевское понимание мышления. Москва : Наука, 1990. 126 с.
5. Вересов Н. Н. Образование как способ развития индивида: концепция Гегеля / в кн.: Культура, образование, развитие индивида. Москва, 1990. С. 81-93.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. Герменевтики ; пер. с нем. / общ. ред. и вступ. статья Б. Н. Бессонова. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.
7. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 272 с.
8. Гончарук С. В. Актуальность проблем здорового образа жизни студенческой молодежи. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2001. С. 147-148.
9. Евстафьев Б. В. Анализ основных понятий в теории физической культуры : матер. к лекциям и семинарам. Ленинград, 1985. 132 с.
10. Евстафьев Б. В. О природе физических способностей и их соотношении с другими показателями физического развития человека. *Теория и практика физической культуры*. 1986. № 4. С. 49-52.
11. Евстафьев Б. В. О сущности всестороннего физического развития личности. *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 2. С. 46-48.
12. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2002. 348 с.
13. Кареев Н. Идеалы общего образования. *Alma mater*. 1992. № 1. С. 81-86.
14. Клингберг Л. Проблемы теории обучения ; пер. с нем. Москва : Педагогика, 1984. 256 с.
15. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли / сост., вступ. ст. и прим. В. А. Александрова. Москва : Правда, 1990. 624 с.
16. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 4. С. 42-50.
17. Куланин Б. Д. Влияние специальных знаний, убеждений и потребностей на практику самостоятельных занятий физической культурой студенческой молодежи (на примере вузов РСФСР) : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1986. 21 с.
18. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва : Просвещение, 1985. 128 с.
19. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.42. 728 с.
20. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.23. 908 с.
21. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии. *Вопросы психологии*. 1995. № 5. С. 61-68.
22. Меньшиков В. М. Проблема формирования и воспитания личности в творческом наследии Гегеля : дис… канд пед. наук : 13.00.01. Москва, 1988. 193 с.

23. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида. Москва : Наука, 1990. 222 с.

24. Муравов И. В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта. Киев : Здоров'я, 1989. 270 с.

25. Мясоед П. А. Системно-деятельностный подход в психологии развития. *Вопросы психологии*. 1999. № 5. С. 90-100.

26. Наталов Г. Г. Теория физического воспитания как система знаний. *Теория и практика физической культуры*. 1971. № 7. С. 61-64.

27. Неверкович С. Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении. *Психологическая наука и образование*. 2000. № 2. С. 68-74.

28. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1983. 419 с.

29. Пенцик Б. Н. О формировании знаний на занятиях физическими упражнениями в педагогических вузах. *Теория и практика физической культуры*. 1973. № 10. С. 43-46.

30. Пищулин В. Г. Модель выпускника университета. Педагогика. 2002. № 9. С. 22-27.

31. Платон. Диалоги ; пер. с греч. и примеч. В. Сережникова. Москва-Ленинград : Государственное социально-экономическое изд-во, 1936. 191 с.

32. Попов В. А., Кондратьева О. Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи. *Социологические исследования*. 1999. № 6. С. 96-99.

33. Приходько В. В. Если дело – табак... Днепропетровск : Промінь, 1988. 206 с.

34. Приходько В. В. Здоровье – каждому. Киев : Здоров'я, 1987. 102 с.

35. Приходько В. В. К построению и использованию понятия «рекреационная деятельность» ; сб. науч. трудов : *Здоровье человека: технологии формирования здравостроителя в системах образования и здравоохранения Украины*. Днепропетровск, 1995. Вып. 2. С. 63-69.

36. Приходько В. В. Навчальний предмет «Фізична культура»: тенденції розвитку від XIX до XXI століття (Нотатки після прочитання «Концепції фізичного виховання в системі освіти України»). *Теорія і практика фізичного виховання*. 2003. № 1. С. 16-22.

37. Приходько В. В. Не ждите понедельника. Днепропетровск : Промінь, 1986. 102 с.

38. Приходько В. В. Непрофессиональное физкультурное образование : учеб. пособие для студентов, аспирантов, слушателей ФУС и ФПК ГЦОЛИФКа. Москва : РИО ГЦОЛИФК, 1991. 85 с.

39. Приходько В. В. Технологія будівництва здоров'я в системі знань про людину. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2002. № 1. С. 51-57.

40. Проблемы физкультурного образования учащейся молодежи на рубеже XX1 века : сб. науч. трудов / под ред. и. о. профессора В. И. Григорьева. СПб., 1999. 328 с.

41. Пузанова Ж. В., Борисенкова П. А. Студенты в начале и конце XX века. Опыт сравнительной характеристики. *Социс*. 2001. № 7. С. 136-139.

42. Розанов В. В. Сумерки просвещения / сост. В. Н. Щербаков. Москва : Педагогика, 1990. 624 с.

43. Розин В. М. Методологический анализ игры как новой области научно-технической деятельности и знания. *Вопросы философии*. 1986. № 6. С. 66-74.

44. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2001. 224 с.

45. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. Москва : Советская Энциклопедия, 1989. 1632 с., ил.

46. Соколов В. Н. Социально-психологический портрет молодежи Украины и вопросы моделирования ее физического воспитания ; зб. наук. матеріалів «*Фізична підготовленість та здоров'я населення*», (м. Одеса, 9-11 липня 1998 р.). Одеса, 1998. С. 18-20.

47. Столяров В. И. Спорт, свободное время и образ жизни. *Теория и практика физической культуры*. 1976. № 11. С. 45-48.

48. Тернер Дж. Структура социологической теории ; пер. с англ. / общ. ред. и вступ. статья Г.В. Осипова. Москва : Прогресс, 1985. 472 с.

49. Толстой Л. Н. Собр. соч. В 22-х т. Т.16. Москва : Художественная литература, 1983. 447 с.

50. Ушинский К. Д. Собр. соч. В 10 т. Москва-Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.

51. Феофилова В. П. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов при активном методе обучения : дис… канд пед. наук : 13.00.04. Ленинград, 1983. 251 с.

52. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук ; пер. с франц. / вступ. статья Н. С. Автономовой. Москва : Прогресс, 1977. 488 с.

53. Хайкін Л .В. Оптимізація навчального процессу з фізичного виховання студентів : навч. посібник. Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2001. 96 с.

54. Чирков В. И., Диси Э. Л. Связи между здоровьем студентов и жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей. *Вопросы психологии*. 1999. № 3. С. 48-57.

55. Шеллинг Ф. В. Й. Соч. в 2 т. ; пер.с нем. Т.1. / сост., ред., авт. вступ. ст. А. В. Гулыга. Москва : Мысль, 1987. 637 с.

56. Широкалова Г. С. Сравнительные характеристики верующих и неверующих нижегородцев. *Социс*. 2001. № 7. С. 80-88.

57. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодеятельностного подходов. *Вопросы методологии*. № 2. 1991. С. 3-11.

ОСВІТНІ ЕФЕКТИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Монографія

Частина друга

Обґрунтування, особливості і зміст освітніх технологій.

Дніпро

2022

РОЗДІЛ 5.
СТАН ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ОКРЕМИХ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

5.1. Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери учнівської молоді залежно від статі

Для визначення особливостей прояву соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери учнівської молоді залежно від статі було проведене вимірювання деяких характеристик: індексу соматичного здоров'я (ІСЗ) (за Г. Л. Апанасенком), індексу рухової активності (ІРА) (Фремінгемське дослідження) та його рівнів, індексу теоретичної підготовленості (ІТП), індексу засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ), рівня оволодіння руховими діями (РОРД), свідомої потреби у заняттях фізичною культурою (СВПОТРФК), відповідної мотивації (МОТИВ) та частоти самостійних занять фізичними вправами (САМЗАН) [12].

Для підрахунку індексу теоретичної підготовленості окремо для школярів та студентів 1–2-х курсів були використані тести із питаннями закритого типу, що охоплювали весь зміст навчального матеріалу з «Фізичної культури» у школі [3] та «Фізичного виховання» у ЗВО [6]: основні поняття теорії фізичної культури, знання з історії фізичного виховання, історії та сучасності олімпізму, основ здорового способу життя, профілактики захворювань та шкідливих звичок, особливості фізичного розвитку і функціонального стану організму, засоби розвитку рухових якостей, правила безпеки під час занять фізичними вправами, основи гігієни та раціонального харчування, першу допомогу при травмах, обмороженнях та опіках. Тестовий матеріал було розподілено на блоки відповідно до розділів навчальної програми, а результати переводилися у 12-бальну шкалу.

Індекс засвоєння цінностей фізичної культури визначався також за 12-бальною шкалою й складався з суми балів, отриманих унаслідок оцінювання вчителем фізичної культури або викладачем фізичного виховання (від 1 до 3-х за кожен блок цінностей): інтелектуальних (знання про методи та засоби розвитку фізичного потенціалу людини); рухових (найкращі зразки моторної діяльності, що досягаються у процесі фізичного виховання); технологічних (комплекси методичних і практичних рекомендацій, методики оздоровчого і спортивного тренування, форми організації фізичної активності) і мобілізаційних зусиль (здатність до раціональної організації часу).

Рівень оволодіння руховими діями, свідома потреба у заняттях фізичною культурою, мотивація до занять фізичною культурою й частота самостійних занять фізичними вправами визначалися за трибальною шкалою за допомогою ранжування (від 1-го до 3-х балів) відповідей на питання з використанням модифікованої анкети А. Н. Журавльова [2]. Анкета містила питання, присвячені виявленню структури мотивів та інтересів, які задовольняються в процесі фізкультурно-спортивних занять і факторів, що сприяють підвищенню мотивації до активної рухової діяльності. Модифікація полягала у введенні оцінювання педагогами рівня оволодіння учнівською молоддю руховими діями та визначення обсягу спеціально організованої рухової активності.

В основу добору вихідних показників для проведення дослідження покладено уявлення про фізичну культуру особистості, що відображене у базовому визначенні її поняття [8], оскільки саме сприяння її формуванню декларується нами як мета неспеціальної фізкультурної освіти (НсФО) учнівської молоді. Індекси соматичного здоров'я та рухової активності розглядаються як індикатори персоніфіковано-результативного рівня неспеціальної фізкультурної освіти. Показники теоретичної підготовленості, засвоєння цінностей фізичної культури та оволодіння руховими діями відображають змістовно-процесуальний її рівень.

Загалом для всіх обстежених школярів та студентів (n=1281) відзначено статистично вірогідні відмінності між юнаками (n=657) та дівчатами (n=624). За переважною більшістю параметрів показники були вищими у юнаків (від 2% до 21,3%), особливо вірогідною зафіксована різниця у показниках соматичного здоров'я (21,3%), які в обох статей знаходилися на рівні «нижче середнього», та часу рухової активності на високому рівні енерговитрат, тобто організованих високо інтенсивних занять видами спорту та рухової активності (13,8%) [12].

Показник теоретичної підготовленості у юнаків та дівчат також вірогідно відрізнявся. Лише для рухової активності на середньому рівні інтенсивності статистично вірогідних відмінностей не було зафіксовано (p > 0,5) (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Статеві відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 8–11 класів та студентів I–II курсів (n=1281)

Параметри	Статистичні показники							
	юнаки			дівчата			p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	n	$\overline{X}$	m	n		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,81	0,10	657	3,79	0,10	624	<0,001	-21,3
Індекс рухової активності (у. о.)	33,4	0,09	460	32,72	0,10	416	<0,001	-2
РА з малими енерговитратами (год)	8,19	0,04	460	7,39	0,06	416	<0,001	-9,8
РА із середніми енерговитратами (год)	1,71	0,03	460	1,73	0,04	416	> 0,05	–
РА з високими енерговитратами (год)	0,63	0,02	460	0,54	0,02	416	<0,001	-13,8
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,97	0,07	657	5,73	0,07	624	<0,005	-4
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,41	0,07	657	4,79	0,05	624	<0,001	-11,5
Оволодіння РД (балів)	2,49	0,02	657	2,29	0,03	624	<0,001	-8,2
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,50	0,03	657	2,26	0,03	624	<0,001	-9,9
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,22	0,03	657	2,01	0,03	624	<0,001	-10
Мотивація до занять ФК (балів)	2,41	0,03	657	2,24	0,03	624	<0,001	-6,7

Для школярів 8-х класів показники юнаків виявилися також вірогідно (p < 0,001–0,01) вищими, ніж у дівчат. Так, індекс соматичного здоров'я став на 17,6% вищим (p < 0,005) і відповідав у юнаків «середньому» рівню, а у дівчат – рівню «нижче середнього», індекс рухової активності підвищився на 2,8% (p < 0,001), рухова активність на середньому рівні інтенсивності – на 16,4% (p < 0,001), рухова активність на високому рівні інтенсивності – на 24,3% (p < 0,001), теоретична підготовленість (відповідала оцінці «задовільно») – на 8% (p < 0,05), індекс засвоєння цінностей фізичної культури – на 12,2% (p < 0,005) (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Статеві відмінності показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 8-х класів

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=116)		дівчата (n=125)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	5,16	0,22	4,25	0,21	< 0,005	-17,6
Індекс рухової активності (у. о.)	33,86	0,20	32,91	0,18	< 0,001	-2,8
РА з малими енерговитратами (год)	8,60	0,09	8,58	0,06	> 0,05	–
РА із середніми енерговитратами (год)	1,99	0,06	1,66	0,06	< 0,001	-16,4
РА з високими енерговитратами (год)	0,65	0,03	0,49	0,03	< 0,001	-24,3
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,73	0,15	5,27	0,13	< 0,05	-8
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,79	0,17	5,09	0,15	< 0,005	-12,2
Оволодіння РД (балів)	2,54	0,06	2,47	0,05	> 0,01	–
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,62	0,05	2,36	0,07	< 0,005	-10
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,00	0,06	1,73	0,07	< 0,01	-13,6
Мотивація до занять ФК (балів)	2,65	0,06	2,01	0,07	< 0,001	-24,1

Вірогідно вищими були й інші показники за винятком часу, витраченого на рухову активність на малому рівні інтенсивності, а також самооцінки активності на заняттях з «Фізичної культури», за якими вірогідних відмінностей у показниках юнаків та дівчат не було відзначено (див. табл. 5.2).

Серед дев'ятикласників відмінності у прояві показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери мали іншу тенденцію. Юнаки вірогідно переважали дівчат лише за чотирма компонентами: індексами соматичного здоров'я й рухової активності, руховою активністю на малому рівні енерговитрат та індексом засвоєння цінностей фізичної культури ($p < 0,0001$–$0,05$), а за показником свідомої потреби у заняттях фізичною культурою різниця мала вигляд тенденції ($p < 0,01$). Індекс соматичного здоров'я молоді відповідав рівню «нижче середнього», а теоретична підготовленість та індекс засвоєння цінностей – оцінці «задовільно» (табл. 5.3).

За руховою активністю на середньому рівні інтенсивності (робота по господарству, прогулянки), навпаки, вірогідно переважали показники дівчат ($p < 0,001$), що становило 20,3%. Тенденція виглядає логічно через традиційно закріплені у соціумі обов'язки та прихильності до такої діяльності у жіночої статі.

За іншими п'ятьма параметрами: руховою активністю на високому рівні інтенсивності, теоретичною підготовленістю, самооцінкою активності на уроках фізичної культури та мотивацією до занять, частотою самостійних занять фізичними вправами вірогідних відмінностей між юнаками і дівчатами не було зафіксовано ($p > 0,05$) (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Статеві відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 9-х класів

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=163)		дівчата (n=167)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,70	0,17	3,91	0,20	< 0,005	-16,8
Індекс рухової активності (у.о.)	33,27	0,16	32,68	0,17	< 0,05	-1,8
РА з малими енерговитратами (год)	8,33	0,08	6,46	0,06	<0,0001	-22,41
РА із середніми енерговитратами (год)	1,62	0,06	1,95	0,06	< 0,001	20,3
РА з високими енерговитратами (год)	0,61	0,03	0,57	0,03	> 0,05	–
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,27	0,11	5,16	0,13	> 0,05	–
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,31	0,14	4,92	0,12	< 0,05	-7,4
Оволодіння РД (балів)	2,33	0,05	2,23	0,06	> 0,05	–
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,39	0,05	2,24	0,06	< 0,01	-6,2
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,12	0,06	2,08	0,05	> 0,05	–
Мотивація до занять ФК (балів)	2,12	0,06	2,13	0,06	> 0,05	–

Щодо десятикласників нами фіксувалися 7 характеристик за винятком рухової активності та її рівнів (високого, середнього і малого), пілотажне дослідження якої показало низьку точність результатів і велику частку недостовірних відповідей, що можна пояснити віковими особливостями контингенту респондентів, схильністю частини старшокласників до девіантної поведінки.

Три показники: індекси соматичного здоров'я та засвоєння цінностей фізичної культури, активність на заняттях були вірогідно вищими у юнаків, різниця становила від 14,1% до 18,2%, тоді як частота самостійних занять мала відмінності лише на рівні тенденції ($p < 0,1$), а за іншими параметрами вірогідних відмінностей не було зафіксовано (табл. 5.4).

Одинадцятикласники також вірогідно переважали одинадцятикласниць за більшістю показників ($p < 0,001–0,024$), особливо за індексом соматичного здоров'я (на 36,3%), що у юнаків відповідав «середньому» рівню, а у дівчат – рівню «нижче середнього». Теоретична підготовленість юнаків та дівчат відповідала оцінці «добре» й вірогідно не відрізнялася у школярів за статевою ознакою ($p > 0,05$). Те саме стосується і рівня мотивації до занять фізичною культурою (табл. 5.5).

Таблиця 5.4

Статеві відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 10-х класів

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=97)		дівчата (n=99)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,98	0,29	4,07	0,24	< 0,05	-18,2
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	6,00	0,19	5,94	0,14	> 0,05	–
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,70	0,25	4,69	0,13	< 0,001	-17,8
Оволодіння РД (балів)	2,51	0,06	2,15	0,07	< 0,001	-14,1
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,28	0,08	2,23	0,07	> 0,05	–
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,28	0,07	2,08	0,07	< 0,1	-8,7
Мотивація до занять ФК (балів)	2,41	0,07	2,36	0,08	> 0,05	–

Таблиця 5.5

Статеві відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 11-х класів

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=100)		дівчата (n=109)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	5,73	0,25	3,65	0,23	< 0,001	-36,3
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	6,57	0,17	6,59	0,19	> 0,05	–
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,80	0,20	4,67	0,11	< 0,001	-19,6
Оволодіння РД (балів)	2,57	0,06	2,34	0,06	< 0,01	-9
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,55	0,06	2,16	0,07	< 0,001	-15,5
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,36	0,07	2,13	0,07	< 0,05	-9,8
Мотивація до занять ФК (балів)	2,48	0,08	2,37	0,08	> 0,1	–

У студентів І курсів кількісно найбільша відмінність (27,1%) спостерігалася за індексом соматичного здоров'я, що вищий у юнаків за дівчат (табл. 5.6).

Таблиця 5.6

Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери студентів І курсів залежно від статі

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=75)		дівчата (n=74)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	3,71	0,26	2,70	0,25	< 0,01	-27,1
Індекс рухової активності (у. о.)	32,81	0,21	32,18	0,22	< 0,05	-1,9
РА з малими енерговитратами (год)	8,18	0,08	8,38	0,07	< 0,1	2,5
РА із середніми енерговитратами (год)	1,39	0,09	1,10	0,07	< 0,01	-20,7
РА з високими енерговитратами (год)	0,59	0,05	0,50	0,05	> 0,1	–
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,79	0,17	5,46	0,18	> 0,1	–
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	4,69	0,14	4,41	0,09	< 0,1	-6,1
Оволодіння РД (балів)	2,55	0,06	2,16	0,07	< 0,001	-15,1
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,61	0,07	2,24	0,09	< 0,001	- 14,2
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,32	0,08	1,89	0,08	< 0,001	-18,5
Мотивація до занять ФК (балів)	2,40	0,08	2,35	0,10	> 0,05	–

Статеві відмінності у показниках соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери студентів-другокурсників полягають у перевазі результатів студентів над показниками студенток за більшістю параметрів, хоча за п'ятьма з них результати статистично вірогідно не відрізнялися (індекс рухової активності, час виконання вправ на високому рівні енерговитрат, теоретична підготовленість, активність на заняттях з фізичного виховання та мотивація до занять фізичною культурою). Лише один із параметрів – час, витрачений на рухову активність середнього рівня інтенсивності, був вірогідно вищий у студенток ($p < 0,05$) (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери студентів ІІ курсів залежно від статі

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=106)		дівчата (n=50)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,38	0,21	3,60	0,29	< 0,05	-17,8
Індекс рухової активності (у. о.)	33,35	0,18	33,13	0,31	> 0,05	–
РА з малими енерговитратами (год)	7,55	0,07	6,05	0,07	< 0,001	-19,9

Продовження табл. 5.7

РА із середніми енерговитратами (год)	1,76	0,06	2,05	0,12	< 0,05	16,5
РА з високими енерговитратами (год)	0,68	0,04	0,65	0,05	> 0,05	–
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	6,85	0,19	6,96	0,25	> 0,05	–
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,01	0,13	4,62	0,12	< 0,05	-7,8
Оволодіння РД (балів)	2,58	0,05	2,38	0,09	< 0,05	-7,6
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,63	0,06	2,34	0,12	< 0,05	-11,1
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,36	0,07	2,20	0,11	> 0,05	–
Мотивація до занять ФК (балів)	2,51	0,08	2,54	0,12	> 0,05	–

Зауважимо, що за інтегральним показником (індексом рухової активності) результати студентів та студенток ІІ курсу університету вперше вирівнюються, що можна пояснити посиленням уваги дівчат до власної фізичної форми, відвіданням ними фітнес-клубів та самостійних занять руховою активністю.

Якщо проаналізувати результати дослідження взагалі, то рухова активність на середньому рівні інтенсивності вища у дівчат, ніж у юнаків 9-х класів та ІІ курсів, тоді як юнаки у 8-х класів та на І курсів переважали дівчат за цим компонентом, а за підсумками аналізу всіх досліджуваних респондентів вірогідної відмінності між показниками представників різних статей не зафіксовано.

За індексом соматичного здоров'я, як найбільш важливим показником, юнаки вірогідно переважали дівчат на всіх етапах навчальної діяльності (різниця становила від 18,8% до 33,2%).

5.2. Особливості прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери учнівської молоді на різних етапах навчальної діяльності

Для виявлення тенденцій і закономірностей, пов'язаних із процесом неспеціальної фізкультурної освіти, залежно від етапів навчального процесу у школі або вищому навчальному закладі, було порівняно показники соматичного здоров'я, рухової активності та її складових, теоретичної підготовленості та мотиваційно-ціннісної сфери школярів та студентів (8–9 класи, 9–10 класи, 10–11 класи, 11 класи – І курси, І–ІІ курси навчання у ЗВО). Це дало можливість простежити вікову динаміку показників, що підлягали вимірюванню (усього 657 юнаків та 624 дівчини).

Порівняння параметрів школярів 8–9 класів свідчить про вірогідне зниження індексу рухової активності (на 1,2%), рухової активності на малому рівні енерговитрат (на 14,1%), теоретичної підготовленості (на 5,1%), індексу засвоєння цінностей фізичної культури (на 5,8%), свідомої потреби у заняттях фізичною культурою та мотивації до таких занять. Тоді як показники соматичного здоров'я і часу на рухову активність на середньому та високому рівнях не відрізнялися вірогідно, а частка учнів, що самостійно займалася фізичними вправами, була вірогідно більшою у дев'ятикласників ($p < 0,001$), різниця становила 13,1% (табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 8–9 класів

Параметри	Статистичні показники					
	8 класи (n=241)		9 класи (n=330)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,68	0,15	4,30	0,13	< 0,05	-17,8
Індекс рухової активності (у. о.)	33,37	0,14	32,97	0,12	> 0,05	–
РА з малими енерговитратами (год)	8,59	0,05	7,38	0,07	< 0,001	-19,9
РА із середніми енерговитратами (год)	1,82	0,04	1,79	0,04	< 0,05	16,5
РА з високими енерговитратами (год)	0,57	0,02	0,59	0,02	> 0,05	–
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,49	0,10	5,21	0,08	> 0,05	–
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,43	0,12	5,12	0,09	< 0,05	-7,8
Оволодіння РД (балів)	2,51	0,04	2,28	0,04	< 0,05	-7,6
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,49	0,04	2,31	0,04	< 0,05	-11,1
Частота самостійних занять ФК (балів)	1,86	0,05	2,10	0,04	> 0,05	–
Мотивація до занять ФК (балів)	2,32	0,05	2,13	0,04	> 0,05	–

Ці результати збігаються з даними інших авторів [4] про зниження рухової активності та інтересу до занять шкільною фізичною культурою у дев'ятикласників, що пов'язано з періодом статевого дозрівання, як наслідок девіантної поведінки та появи інших (нешкільних) зацікавлень та соціально значущих факторів життєдіяльності, що не стосуються традиційного здобуття знань, умінь і навичок у навчальному закладі, натомість отримання їх з Інтернет-мережі, журналів, від друзів або знайомих. Серед учнів 9–10 класів статистично вірогідних відмінностей не зафіксовано за індексами соматичного здоров'я, засвоєння цінностей, активністю на заняттях фізичною культурою, участю у самостійних заняттях та свідомою потребою у заняттях фізичною культурою (p > 0,05) (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 9–10 класів

Параметри	Статистичні показники					
	9 класи (n=330)		10 класи (n=196)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,30	0,13	4,52	0,19	> 0,1	–
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,21	0,08	5,97	0,12	< 09001	14,5

Продовж. табл. 5.9

Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,12	0,09	5,19	0,14	> 0,5	–
Оволодіння РД (балів)	2,28	0,04	2,33	0,05	> 0,1	–
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,31	0,04	2,26	0,05	> 0,1	–
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,10	0,04	2,18	0,05	> 0,1	–
Мотивація до занять ФК (балів)	2,13	0,04	2,39	0,05	<0,001	12,3

Статистично вірогідно вищими (на 14,5%) у десятикласників були показники теоретичної підготовленості, що пов'язано з виконанням вимог теоретичного розділу шкільної програми з «Фізичної культури», вищими у цього контингенту були також показники мотивації до занять – на 12,3% (табл. 4.9).

Описуючи результати вимірювання досліджуваних параметрів, відзначимо збереження попередньої тенденції до відсутності статистично вірогідних відмінностей між показниками учнів 10 – 11 класів (загалом обстежено 405 школярів) (табл. 5.10). Вірогідно (на 10,2%) вищою в одинадцятикласників була лише теоретична підготовленість ($p < 0,001$) та активність на заняттях ($p < 0,05$), решта показників були однаковими з точки зору математичної статистики.

Таблиця 5.10

Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 10–11 класів

Параметри	Статистичні показники					
	10 класи (n=196)		11 класи (n=209)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,52	0,19	4,65	0,18	> 0,5	–
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,97	0,12	6,58	0,13	< 0,001	10,2
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,19	0,14	5,21	0,12	> 0,5	–
Оволодіння РД (балів)	2,33	0,05	2,45	0,04	< 0,05	5,3
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,26	0,05	2,34	0,05	> 0,1	–
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,18	0,05	2,24	0,05	> 0,1	–
Мотивація до занять ФК (балів)	2,39	0,05	2,42	0,06	> 0,5	–

На відміну від тенденції, характерної для попередніх випадків, різниця у показниках між одинадцятикласниками (n=209) та студентами І курсів закладів вищої освіти (n=149) характеризується вірогідно нижчими показниками в останніх. Насамперед відзначимо на 30,9% нижчий індекс соматичного здоров'я ($p < 0,001$), що становив в одинадцятикласників $4,65 \pm 0,18$ бали, а у студентів – $3,21 \pm 0,18$ бали і відповідав нижчому за середній рівню соматичного здоров'я (табл. 5.11).

На 14,5% меншим у студентів І курсу виявився і рівень теоретичної підготовленості ($p < 0,001$),

також вірогідно нижчим був індекс засвоєння цінностей фізичної культури ($p < 0,001$), а за частотою самостійних занять зафіксовано тенденційно менші показники ($p < 0,1$), що становило 5,9%. Не було зафіксовано вірогідних відмінностей за показниками активності на заняттях, свідомої потреби у заняттях фізичною культурою та мотивації до відповідних занять ($p > 0,05$) (табл. 5.11).

Таблиця 5.11

Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери (школярі 11 класів – студенти І курсів)

Параметри	Статистичні показники					
	11 класи (n=209)		І курс (n=149)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	4,65	0,18	3,21	0,18	< 0,001	-30,9
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	6,58	0,13	5,62	0,12	< 0,001	-14,5
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	5,21	0,12	4,55	0,08	< 0,001	-12,6
Оволодіння РД (балів)	2,45	0,04	2,36	0,05	> 0,1	–
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,34	0,05	2,43	0,06	> 0,1	–
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,24	0,05	2,11	0,06	< 0,1	-5,9
Мотивація до занять ФК (балів)	2,42	0,06	2,38	0,06	> 0,05	-1,9

Вищезгадана тенденція, як видається, пояснюється наслідками стресових ситуацій, що пов'язані з переходом із середньої школи до закладу вищої освіти, адаптацією до умов навчання в університеті, підвищенням навантаження з профілюючих предметів навчального плану, зміною звичного режиму дня (особливо для мешканців студентських гуртожитків). Цей факт вимагає пошуку шляхів завчасної соціально-психологічної адаптації до майбутньої навчальної діяльності, спрямованої на вдосконалення функціональних резервів за допомогою нарощування навчальних навантажень на останніх етапах навчання у ЗВО та мінімізація стресових ситуацій на першому курсі.

Результатом завершення процесу адаптації до умов навчання є вірогідна перевага результатів другокурсників (n=156) над результатами першокурсників (n=149) за більшістю параметрів (табл. 5.12). Так, у студентів ІІ курсів вірогідно (на 28,7%) вищим виявися індекс соматичного здоров'я і досяг рівня 11 класів (4,646 балів), індекс рухової активності другокурсників був вищим на 2,4% ($p < 0,001$).

Найбільша різниця на користь другокурсників (48,9%) спостерігалася за часом, що здобувачі вищої освіти витратили на середньому рівні рухової активності. Та сама тенденція відзначена й для організованих занять високо інтенсивними фізичними вправами ($p < 0,05$; 22,4%) (табл. 5.12), що у підсумку відповідало показнику норми згідно з дослідженнями авторів [7].

Вірогідно вищими бути також показники ціннісної сфери другокурсників ($p < 0,01$), активності на заняттях і частоти самостійних занять ($p < 0,05$). Відмінностей не виявлено лише за рівнем мотивації та свідомою потребою у заняттях фізичною культурою.

Таблиця 5.12

Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери між студентами I–II курсів

Параметри	Статистичні показники					
	I курс (n=149)		II курс (n=156)		p	різниця (%)
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
Індекс соматичного здоров'я (балів)	3,21	0,18	4,13	0,17	< 0,001	28,7
Індекс рухової активності (у. о.)	32,50	0,16	33,28	0,16	< 0,001	2,4
РА з малими енерговитратами (год)	8,28	0,05	7,07	0,08	< 0,001	-14,6
РА із середніми енерговитратами (год)	1,25	0,06	1,85	0,06	< 0,001	48,9
РА з високими енерговитратами (год)	0,55	0,04	0,67	0,03	< 0,05	22,4
Індекс теоретичної підготовленості (балів)	5,62	0,12	6,88	0,15	< 0,001	22,4
Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)	4,55	0,08	4,88	0,10	< 0,01	7,4
Оволодіння РД (балів)	2,36	0,05	2,51	0,05	< 0,05	6,7
Свідома потреба у заняттях ФК (балів)	2,43	0,06	2,54	0,06	> 0,1	–
Частота самостійних занять ФК (балів)	2,11	0,06	2,31	0,06	< 0,05	9,5
Мотивація до занять ФК (балів)	2,38	0,06	2,52	0,07	> 0,1	–

5.3. Стан соматичного здоров'я школярів та студентів перших і других курсів

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я [15], здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів. Школярі та студенти часто недбало ставляться до свого здоров'я, не вживаючи заходів щодо його збереження, підтримки нормального фізичного стану. Тому на сьогодні зростає кількість молоді, яка має хронічні та суттєві відхилення у здоров'ї, кількість тих, хто відносяться до спеціальних медичних груп, що вимагає від педагогів постійного вивчення і контролю за здоров'ям та фізичною підготовленістю учнів та студентів.

Для визначення рівня соматичного здоров'я (РСЗ) ми провели дослідження, в якому взяли участь 976 школярів (476 юнаків та 500 дівчат) 8–11 класів Сумської області: Білопільської ЗОШ I–III ступенів № 3 (n=147, з них юнаків – n=76, дівчат – n=71); Білопільської спеціалізованої школи I–III ступенів № 1 (n=130, з них юнаків – n=60, дівчат – n=70); Сумської СШ I–III ступенів № 7 (n=128, з них юнаків – n=63, дівчат – n=65); Сумської СШ I–III ступенів № 29 (n=191, з них юнаків – n=94, дівчат – n=97); Сумської СШ I–III ступенів № 25 (n=188, з них юнаків – n=91, дівчат – n=97); Сумської ЗОШ I–III ступенів № 9 (n=192, з них юнаків – n=92, дівчат – n=100). Для оцінки рівня фізичного здоров'я ми використовували експрес-систему Г. Л. Апанасенка. Крім одержаного індексу соматичного здоров'я школярів, також кількісно та якісно оцінили показники функціонування серцево-судинної, м'язової та дихальної систем [9; 10].

Дані табл. 5.13 відображають показники складових індексу соматичного здоров'я школярів Сумської області: масовий, життєвий, силовий індекси та індекс Робінсона, проба Руф'є та ІСЗ, який

становить у юнаків – 5,08 бали, у дівчат – 3,97 бали. Таким чином, у досліджуваного контингенту юнаків та дівчат (школярів 8–11 класів) рівень соматичного здоров'я є нижчим від середнього [10].

Таблиця 5.13

Показники фізичного розвитку, функціонального стану та рівня соматичного здоров'я школярів 8–11 класів

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=476)			дівчата (n=500)		
	$\overline{X}$	S	бали / рівень	$\overline{X}$	S	бали / рівень
Масовий індекс (кг/м^2)	21,85	1,80	0/ВС	21,25	1,13	0/ВС
Життєвий індекс (мл/кг)	51,97	5,47	0,93/НС	46,13	4,39	0,78/НС
Силовий індекс (%)	54,93	6,42	1,94/С	49,03	3,92	2,26/С
Індекс Робінсона (ум. од.)	89,38	4,28	1,07/НС	88,79	3,46	1,13/НС
Індекс Руф'є (балів)	6,56	1,52	1,14/С	7,75	1,73	-0,20/С
Індекс соматичного здоров'я (балів)			5,08/НС			3,97/НС

Примітки: НС – нижче середнього; С – середній; ВС – вище середнього

Порівнюючи показники соматичного здоров'я у юнаків та дівчат 8–11 класів, необхідно зазначити, що індекс соматичного здоров'я як інтегральний показник був у юнаків вірогідно ($p < 0,05$) вищим, що становило 21,9%, хоча згідно з нормами цей показник в обох статей відповідає однаковому рівню нижче середнього [10].

Кількісний розподіл за рівнями фізичного здоров'я юнаків шкіл Сумської області відображено на рис. 5.1. З досліджуваного контингенту 72 школярі (15%) мають низький рівень, найбільше дітей – 211 (44%) – рівень нижче середнього, 183 (38%) – середній рівень соматичного здоров'я і лише 10 школярів (2%) мають рівень вище середнього. Високий рівень не зафіксовано у жодного юнака.

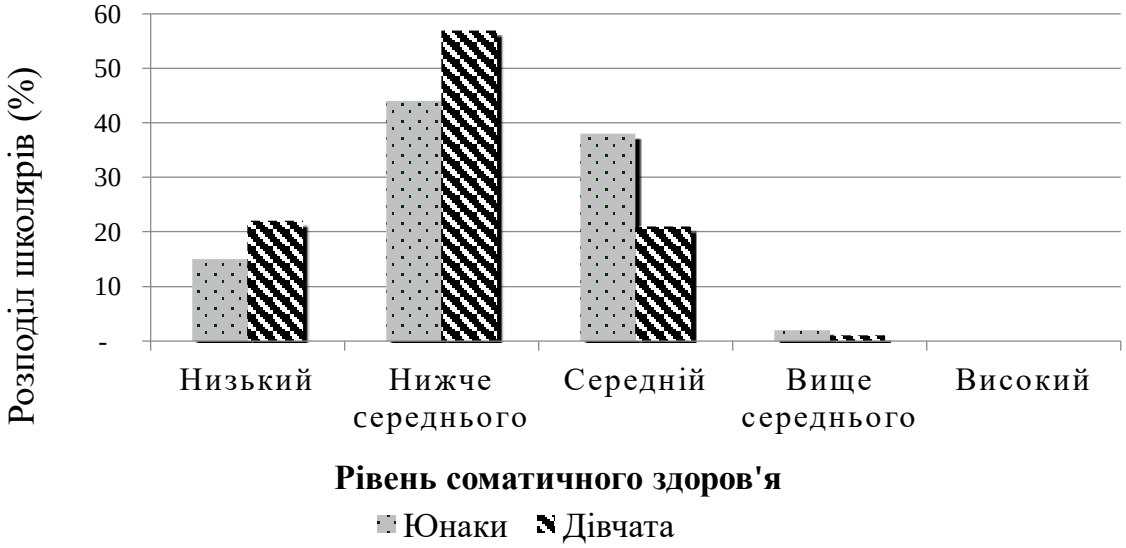


Рис. 5.1. Розподіл учнів 8–11 класів за рівнями соматичного здоров'я (n=976)

На рис. 5.1. також подано дані рівня фізичного здоров'я дівчат 8–11 класів шкіл Сумської області. Серед досліджуваного контингенту 111 (22%) мали низький рівень, тоді як найбільше – 282 (56%) – рівень нижче середнього, 103 (21%) –

середній рівень соматичного здоров'я і лише 4 учениці (1%) продемонстрували рівень вище середнього.

Серед студентів ЗВО Сумської області було проведено дослідження рівня соматичного здоров'я (РСЗ), в якому взяли участь 913 охоплених студентів I–II курсів вишів регіону: Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (n=417, з них юнаків – n=72, дівчат – n=345), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (n=339, з них юнаків – n=113, дівчат – n=226) та Сумського національного аграрного університету (n=157, з них юнаків – n=53, дівчат – n=104).

Дані табл. 5.14 відображають показники складових індексу соматичного здоров'я студентів окремих ЗВО Сумської області: масовий, життєвий, силовий індекси та індекс Робінсона, проба Мартіне, обчислений ІСЗ, який становить у юнаків – 3,08 бали, у дівчат – 3,04 бали.

Порівнюючи наші дані з даними оцінки рівня фізичного здоров'я молоді, визначеними авторами [1], можна констатувати те, що у досліджуваного контингенту юнаків та дівчат рівень соматичного здоров'я є нижчим за середній і статистично вірогідно не відрізняється ($p < 0,05$).

Таблиця 5.14

Рівень соматичного здоров'я студентів ЗВО Сумської області та його складові

Параметри	Статистичні показники					
	юнаки (n=238)			дівчата (n=675)		
	$\overline{X}$	S	бали/ рівень	$\overline{X}$	S	бали/ рівень
Масовий індекс (кг/м^2)	23,52	2,39	- 0,58/С	23,43	2,01	- 0,61/С
Життєвий індекс (мл/кг)	53,84	6,7	0,40/НС	50,73	6,46	1,45/ВС
Силовий індекс (%)	78,22	9	1,99/ВС	52,39	5,6	1,06/ВС
Індекс Робінсона (у. о.)	90,29	5,21	0,23/С	88,71	3,54	0,34/С
Індекс Мартіне (балів)	148	20,67	1,05/НС	154,9	14,6	0,81/НС
Індекс соматичного здоров'я (балів)			3,08/НС			3,04/НС

Примітки: НС – нижче середнього; С – середній; ВС – вище середнього

З обстеженого контингенту 150 студентів (63%) мають низький рівень соматичного здоров'я, 68 (29%) – рівень нижче середнього, 20 (8%) – середній рівень соматичного здоров'я. Вище середнього і високий рівні не було зафісовано у студентів узагалі (рис. 5.2).

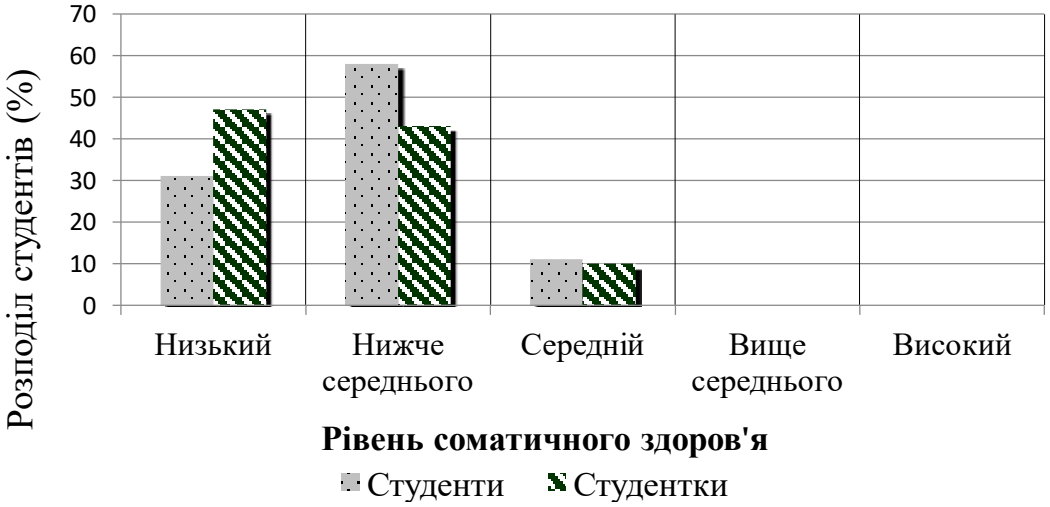


Рис. 5.2. Розподіл студентів ЗВО за рівнями соматичного здоров'я (n=913)

Крім того, на рис. 5.2 представлено також дані рівня здоров'я студенток ЗВО Сумської області. З 675 обстежених дівчат низький індекс соматичного здоров'я мали 389, що становило 58%, нижче середнього – 228 (34%) і середній рівень зафіксовано лише у 58 студенток, що становило 9%.

Аналіз відмінностей у соматичному здоров'ї між учнями (n=476) та студентами (n=238) чоловічої статі свідчить про те, що частка студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я на 23% ($p < 0,05$) переважає частку школярів, для рівня нижче середнього зафіксовано подібну тенденцію – на 9% більшою виявилася частка студентів ($p < 0,05$), тоді як із середнім рівнем соматичного здоров'я школярів виявилося на 28% більше, ніж студентів ($p < 0,05$). Крім того, серед школярів зафіксовано 2% із рівнем вище середнього, тоді як серед студентів таких узагалі не було (табл. 5.15).

Таблиця 5.15

Розподіл молоді чоловічої статі за рівнями соматичного здоров'я на різних етапах навчальної діяльності (n=714)

Рівні СЗ	Статистичні показники			
	школярі (n=476)	студенти (n=238)	відмінність (%)	p
Низький	72 (15%)	88 (38%)	+23	< 0,05
Нижче середнього	211 (44%)	123 (53%)	+9	< 0,05
Середній	183 8%)	23 (10%)	-28	< 0,05
Вище середнього	10 (2%)	–	-2	< 0,05
Високий	–	–	–	–
ІСЗ	5,08	3,08	- 39,4	< 0,05

Загалом рівень соматичного здоров'я у школярів є вірогідно вищим за студентів – на 39,4% ($p < 0,05$), що свідчить про його зниження з переходом юнаків до закладів вищої освіти. Причин цього явища може бути кілька – від вікових, соціальних до насамперед низького рівня фізкультурно-оздоровчої інфраструктури. Це й незвичні умови навчання в університетах, підвищені розумові навантаження під час вступу до ЗВО, невідповідність обсягу рухової активності умовам навчання.

Індекс соматичного здоров'я у студенток порівняно з ученицями 8–11 класів шкіл вірогідно нижчий ($p < 0,05$), а різниця становила 23,4%. Вірогідно більшою у студенток була частка осіб з низьким рівнем соматичного здоров'я, відмінність становила 39%. Із рівнем соматичного здоров'я нижче середнього, навпаки, зареєстровано на 16% більше учениць шкіл, те саме стосується і середнього рівня (21% учениць і 7% студенток). Крім того, 1% мали рівень соматичного здоров'я вище середнього (табл. 5.16).

Таблиця 5.16

Розподілі молоді жіночої статі за рівнями соматичного здоров'я на різних етапах навчальної діяльності (n=1175)

Рівні СЗ	Розподіл			
	учениці (n=500)	студентки (n=675)	відмінність (%)	p
Низький	111 (22%)	126 (56%)	+34	< 0,05
Нижче середнього	282 6%)	86 (38%)	- 16	< 0,05
Середній	103 1%)	15 (7%)	- 14	< 0,05
Вище середнього	4 (1%)	–	- 1	> 0,05
Високий	–	–	–	–
ІСЗ	3,97	3,04	- 23,4	< 0,05

Таким чином, як для юнаків, так і дівчат зафіксовано вірогідне зниження рівня соматичного здоров'я під час початку навчання у закладах вищої освіти, але у юнаків ця тенденція була більш яскраво вираженою (39,4%), ніж у дівчат (23,4%).

5.4. Взаємозв'язок між рівнями рухової активності учнівської молоді на різних етапах навчальної діяльності

Достатня рухова активність молоді є одним із найважливіших чинників, що забезпечують підтримання не тільки фізичного, а й психічного здоров'я. На різних етапах навчальної діяльності молодої людини рухова активність відіграє визначальну роль у підвищенні розумової працездатності, дозволяє краще адаптуватися до умов закладу вищої освіти або переходу до наступного класу у середній школі.

За Фремінгемською методикою у структурі рухової активності виділяють п'ять рівнів: базовий (БР), сидячий (СИР), малий (МР), середній (СЕР) та високий (ВР), що у цілому становлять інтегральний індекс рухової активності молоді. Кожному з них відповідають певні види фізичної активності. Так, у школярів та студентів: до базового рівня належить сон, відпочинок лежачи; до сидячого – пересування у транспорті, читання, малювання, перегляд телепередач, комп'ютерні ігри, харчування; до малого – особиста гігієна, уроки у школі, заняття в університеті (крім фізичної культури), ходьба; до середнього – домашня робота по господарству, прогулянки, рухливі перерви у школі; до високого – участь у спеціально організованих заняттях фізичними вправами, інтенсивні ігри, біг, катання на ковзанах, лижах тощо [5].

Для визначення того, яким чином рухова активність та її рівні взаємопов'язані між собою в учнівської молоді на різних етапах навчальної діяльності, нами було проведене лонгітюдне дослідження. У ньому взяли участь 27 юнаків та 31 дівчина, що у 2005–2008 рр. були учнями 8–10 класів Сумської ЗОШ № 25, а у 2009–2010 навчальному році стали студентами ЗВО Сумської області. Для оцінки рівня рухової активності використовувалася Фремінгемська методика, що передбачала самозвітність молодих людей про свій режим дня.

Рухова активність визначалася у респондентів у шість етапів: у теплу пору року (початок вересня) і холодну (початок березня) з інтервалом у два роки, починаючи з 8-го класу школи (перший та другий етапи вимірювань), продовжуючи у 10-му класі (третій та четвертий етапи вимірювань) і завершуючи на першому курсі університету (п'ятий та шостий етапи вимірювань). У підсумку був здійснений кореляційний аналіз між рівнями рухової активності окремо та індексом рухової активності у цілому у юнаків та дівчат з визначенням параметричного коефіцієнта кореляції Пірсона.

Результати свідчать про те, що у юнаків (n=27) протягом періоду вимірювань на різних етапах навчальної діяльності спостерігався статистично достовірний позитивний взаємозв'язок між обсягами часу, витраченого на малорухому (сидячу) діяльність – перегляд телепередач, робота за комп'ютером, читання тощо, тобто сидячий рівень рухової активності. Коефіцієнт кореляції між окремими етапами вимірювань досягав 0,89 за високої вірогідності ($p < 0,0001$) (табл. 5.17). Для юнаків великі обсяги малорухомого способу життя у 8 класі спричиняють збільшення таких у подальшому житті (10 класи, І курс навчання в університеті), аналогічно у десятому класі підвищення обсягів рухової активності на сидячому рівні інтенсивності призводить до їх збільшення протягом подальшої навчальної діяльності (табл. 5.17) [10; 11].

У результаті дослідження рухової активності нами виявлено, що для чоловічої статі важливими періодами є початок та закінчення восьмого класу школи (вік 13–14 років) та десятий клас (15–16 років), коли великі обсяги малорухомого способу життя тісно пов'язані з такими у подальшому житті. Отже можемо заздалегідь впливати на рухову активність юнаків у студентському віці за допомогою їх цілеспрямованої стимуляції до занять фізичними вправами на цих етапах, що сприятиме підвищенню їх активності протягом наступних років навчання в університеті.

Таблиця 5.17

Взаємозв'язок між обсягами рухової активності на сидячому рівні у юнаків протягом періоду дослідження, r

Етапи вимірювань	1	2	3	4	5	6
	Статистичні показники					
1	1	0,65**	0,55**	0,50**	0,43*	0,40*
2	0,65**	1	0,81***	0,71***	0,74***	0,55**
3	0,55**	0,81***	1	0,79***	0,78***	0,71***
4	0,50**	0,71***	0,79***	1	0,89***	0,78***
5	0,43*	0,74***	0,78***	0,89***	1	0,84***
6	0,40*	0,55**	0,71***	0,78***	0,84***	1

Примітки: 1 етап – 8 клас, вересень; 2 етап – 8 клас, березень; 3 етап – 10 клас, вересень; 4 етап – 10 клас, березень; 5 етап – I курс, вересень; 6 етап – II курс, березень; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

У дівчат тих самих вікових груп (n=31) протягом лонгітюдного дослідження вірогідні взаємозв'язки між обсягами часу, витраченого на перегляд телепередач, роботу за комп'ютером, спостерігалися лише між першим і другим ($r=0,56$; $p < 0,05$), першим і третім ($r=0,43$; $p < 0,05$), першим і четвертим ($r=0,39$; $p < 0,05$), четвертим і п'ятим ($r=0,42$; $p < 0,05$), четвертим і шостим ($r=0,42$; $p < 0,05$), п'ятим і шостим ($r=0,87$; $p < 0,001$) етапами вимірювань (табл. 5.18).

Таблиця 5.18

Взаємозв'язок між обсягами рухової активності на сидячому рівні у дівчат протягом періоду дослідження, r

Етапи вимірювань	1	2	3	4	5	6
	Статистичні показники					
1	1	0,56***	0,43*	0,39*	0,30	0,26
2	0,56***	1	0,24	0,10	0,17	0,16
3	0,43*	0,24	1	0,22	0,26	0,20
4	0,39*	0,10	0,22	1	0,42*	0,42*
5	0,30	0,17	0,26	0,42*	1	0,86***
6	0,26	0,16	0,20	0,42*	0,86***	1

Примітки: 1 етап – 8 клас, вересень; 2 етап – 8 клас, березень; 3 етап – 10 клас, вересень; 4 етап – 10 клас, березень; 5 етап – I курс, вересень; 6 етап – II курс, березень; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Таким чином, для жіночої статі важливими періодами є початок восьмого класу, а також завершення десятого класу, коли малорухомий спосіб життя тісно пов'язаний з таким же у подальшому, що є негативним явищем. Тобто за допомогою цілеспрямованої стимуляції дівчат до рухової активності на цих етапах ми можемо опосередковано впливати на їхню активність протягом наступних років навчання у школі та університеті.

Розглянувши результати вимірювань щодо сидячого рівня рухової активності у юнаків та дівчат у цілому, відзначимо подібну до викладеної вище тенденцію. Такі дані підтверджують наші передбачення щодо необхідності запобігання малорухомому способу життя студентської молоді та шляхів розв'язання цієї проблеми.

На думку фахівців [7; 13], важливою складовою забезпечення оптимальної рухової активності й компенсації її дефіциту є вправи із середнім рівнем енерговитрат (робота по господарству, рухливі перерви тощо). Наші дослідження засвідчують, що у юнаків не зафіксовано вірогідних зв'язків між руховою активністю на сидячому рівні та середньому рівні за винятком тенденції до негативного зв'язку між обсягом сидячої активності на третьому етапі вимірювань (10 клас) й шостому етапі (другий курс): r = - 0,37, p < 0,01.

Для дівчат ключовим періодом для забезпечення оптимальної рухової активності середнього рівня у студентські роки є рухова активність наприкінці 10 класу школи, що збігається із завершенням статевого дозрівання. Про це свідчить статистично вірогідний зворотний зв'язок між обсягом часу на сидячий спосіб життя наприкінці десятого класу і фізичною активністю середньої інтенсивності на початку (r=-0,45) та після завершення (r=-0,56) першого курсу ЗВО (табл. 5.19). Тобто ті дівчата, які під час навчання у десятому класі школи великі обсяги часу відводили на перегляд телепередач, відпочинок лежачи, роботу за комп'ютером, через два роки (наприкінці І курсу університету) стали малоактивними в контексті фізичних навантажень середньої інтенсивності (прогулянок, роботи по господарству), що негативно впливає на їх індекс рухової активності [11].

Таблиця 5.19

Взаємозв'язок між обсягами рухової активності дівчат на сидячому та середньому рівнях за етапами вимірювань, r

Статистичні показники							
Сидячий рівень							
Середній рівень	**етапи**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
	1	-0,30	-0,07	-0,3	-0,10	0,11	0,27
	2	-0,16	-0,21	-0,01	-0,48**	0,04	0,06
	3	0,01	-0,07	-0,10	-0,39*	0,17	0,11
	4	0,04	-0,02	0,11	-0,46**	0,13	0,12
	5	-0,01	0,08	0,03	-0,45**	-0,07	-0,02
	6	-0,21	-0,01	-0,01	-0,56***	-0,06	-0,05

Примітки: 1 етап – 8 клас, вересень; 2 етап – 8 клас, березень; 3 етап – 10 клас, вересень; 4 етап – 10 клас, березень; 5 етап – І курс, вересень; 6 етап – ІІ курс, березень; * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001

У юнаків-восьмикласників обсяги рухової активності середнього рівня енерговитрат вірогідно впливають на подальші обсяги згаданої вище активності наприкінці восьмого класу та на початку десятого класу. Залежно від етапу вимірювань коефіцієнт кореляції дорівнював від 0,32 до 0,82, особливо тісний взаємозв'язок відзначено на наступних етапах: 4–5 (r=0,76), 4–6 (r=0,78), 5–6 (r=0,82). Тобто важливим є також етап завершення 10 класу школи, коли слід уживати заходи щодо підвищення обсягів рухової активності із середнім рівнем енерговитрат (табл. 5.20).

Високо інтенсивна рухова активність (ВР) у вигляді організованих занять видами спорту у хлопців статистично вірогідно залежить від обсягів попередньої такої активності між усіма етапами вимірювань (r від 0,49 до 0,80 при p < 0,01) залежно від етапу, підвищення ж обсягів високо інтенсивної рухової активності у першій чверті восьмого класу статистично вірогідно позитивно впливало на її рівень лише до десятого класу, а у студентські роки такий зв'язок не був вірогідним (p > 0,05).

Таблиця 5.20

Взаємозв'язок між обсягами рухової активності на середньому рівні у юнаків за етапами вимірювань, r

Етапи вимірювань	1	2	3	4	5	6
	Статистичні показники					
1	1	0,49*	0,45*	0,37	0,34	0,32
2	0,49*	1	0,44*	0,29	0,38	0,37
3	0,45*	0,44*	1	0,73***	0,56**	0,47*
4	0,37	0,29	0,73***	1	0,76***	0,78**
5	0,34	0,38	0,56**	0,76***	1	0,82***
6	0,32	0,37	0,47*	0,78***	0,82***	1

Примітки: 1 етап – 8 клас, вересень; 2 етап – 8 клас, березень; 3 етап – 10 клас, вересень; 4 етап – 10 клас, березень; 5 етап – І курс, вересень; 6 етап – ІІ курс, березень; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

У юнаків першого курсу від обсягів фізичної активності на високому рівні енерговитрат у восьмому та на початку десятого класів (r від - 0,39 до -0,41 при $p < 0,05$) статистично вірогідно протилежно залежить час, проведений на сидячому рівні, що свідчить про необхідність контролю та обмеження пасивного проведення часу восьмикласниками для їх активної життєдіяльності у студентські роки (табл. 5.21). Тобто чим вищими є показники високо інтенсивної рухової активності у восьмому класі школи та на початку десятого, тим менше вони проводять часу на сидячому рівні на першому курсі університету. Для дівчат таких зв'язків не відзначено.

Таблиця 5.21

Взаємозв'язок між обсягами рухової активності на сидячому та високому рівнях у юнаків за етапами вимірювань, r

	Статистичні показники						
	Сидячий рівень						
Високий рівень	**Етапи**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
	1	-0,16	0,02	0,02	-0,11	-0,28	-0,29
	2	-0,18	-0,07	-0,10	-0,19	-0,39*	-0,41*
	3	-0,18	-0,08	-0,10	-0,14	-0,31	-0,34*
	4	-0,21	0,01	-0,10	-0,08	-0,12	-0,3
	5	-0,10	0,07	-0,30	-0,03	-0,17	-0,21
	6	-0,32	-0,25	-0,20	-0,15	-0,22	-0,35

Примітки: 1 етап – 8 клас, вересень; 2 етап – 8 клас, березень; 3 етап – 10 клас, вересень; 4 етап – 10 клас, березень; 5 етап – І курс, вересень; 6 етап – ІІ курс, березень; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Якщо проаналізувати загалом дані юнаків і дівчат (n=58), то на обсяг високо інтенсивної рухової активності студентів зворотно впливає час, проведений ними на сидячому рівні у другому півріччі 8 класу (r =-0,63 до -0,49 при p < 0,0001) й у десятому класі (r =-0,5 до -0,6 при p < 0,0001) (табл. 5.22).

Таблиця 5.22

Взаємозв'язок між обсягами рухової активності на сидячому та високому рівнях в учнівської молоді за етапами вимірювань, r

Статистичні показники							
Сидячий рівень							
Високий рівень	етапи	1	2	3	4	5	6
	1	-0,26	-0,18	-0,10	-0,24	-0,23	-0,22**
	2	-0,35**	-0,27*	-0,20	-0,30*	-0,37**	-0,35**
	3	-0,41***	-0,30*	-0,30*	-0,37**	-0,41***	-0,41***
	4	-0,52***	-0,37**	-0,30*	-0,47***	-0,46***	-0,49***
	5	-0,51***	-0,34**	-0,30**	-0,45***	-0,47***	-0,50***
	6	-0,63***	-0,49***	-0,50***	-0,59***	-0,59***	-0,62***

Примітки: 1 етап – 8 клас, вересень; 2 етап – 8 клас, березень; 3 етап – 10 клас, вересень; 4 етап – 10 клас, березень; 5 етап – I курс, вересень; 6 етап – II курс, березень; * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001

Існує також зв'язок між зазначеними характеристиками на початку та в кінці навчання на першому курсі університету (r = -0,6 при p < 0,0001), тому на початку I курсу слід сприяти обмеженню перегляду телепрограм та роботи за комп'ютером у молодих людей. Для більш віддалених у часі результатів зафіксовано лише тенденцію до зворотного взаємозв'язку (p < 0,1).

Загалом для всіх обстежених взаємозв'язок між часом, витраченим на високо інтенсивні навантаження, й часом на навантаження середньої інтенсивності є статистично вірогідним і зворотним, особливо коли мова йде про вплив часу занять на середньому рівні рухової активності на високо інтенсивні заняття студентів (5, 6 етапи вимірювань). Тут між усіма етапами ми маємо коефіцієнт кореляції (r) від 0,35 до 0,49 (p < 0,01) (табл. 5.23).

Таблиця 5.23

Взаємозв'язок між обсягами рухової активності із середнім та високим рівнями енерговитрат в учнівської молоді за етапами вимірювань, r

Статистичні показники							
Середній рівень							
Високий рівень	Етапи	1	2	3	4	5	6
	1	-0,19	-0,20*	-0,23*	-0,25*	-0,24*	-0,25*
	2	-0,11	-0,27*	-0,21	-0,25	-0,27*	-0,21
	3	-0,15	-0,27*	-0,21	-0,27*	-0,27*	-0,18
	4	-0,26	-0,37**	-0,37**	-0,38**	-0,36**	-0,26*
	5	-0,25	-0,39***	-0,38**	-0,42**	-0,34**	-0,35**
	6	-0,40**	-0,49***	-0,46***	-0,49***	-0,47***	-0,4**

Примітки: 1 етап – 8 клас, вересень; 2 етап – 8 клас, березень; 3 етап – 10 клас, вересень; 4 етап – 10 клас, березень; 5 етап – I курс, вересень; 6 етап – II курс, березень; * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001

Цей факт можна пояснити тим, що рухливі перерви, робота по господарству, прогулянки самі по собі є достатньо енергоємними і часто відбувається заміщення ними високо інтенсивних організованих занять фізичними вправами у режимі дня студента, що було також відзначено для молоді Канади у дослідженнях попередників [13].

Аналіз проведених досліджень дозволив виділити найбільш типові закономірності рухової активності учнівської молоді й обґрунтувати специфічний принцип – *принцип пролонгованого впливу рухової активності у процесі освітньої діяльності молоді,* що полягає у: вірогідному зворотному впливові часу, витраченого на високо інтенсивну рухову активність на більш ранніх етапах навчальної діяльності (8–10 класи), на обсяги участі в організованих високо інтенсивних заняттях фізичними вправами під час навчання у ЗВО (І курс); вірогідному зворотному впливові обсягів сидячої активності й малорухомого способу життя у 8-му класі на обсяг високо інтенсивної фізичної активності у подальшому, починаючи з 10-х класів школи й переходу до ЗВО, і, навпаки, впливові обсягу часу, витраченого на високо інтенсивні вправи у школярів 8-х класів, що спричиняє зменшення обсягів сидячої роботи за комп'ютером і перегляду телепередач у подальшому.

5.5. Напрями та характер взаємозв'язків між показниками соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів та студентів I–II курсів

Для виявлення тенденцій і закономірностей, пов'язаних із процесом неспеціальної фізкультурної освіти школярів та студентів, нами було досліджено взаємозв'язки між показниками соматичного здоров'я, рухової активності та її рівнів, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери школярів 8–11 класів (n=976), з яких 476 юнаків і 500 дівчат, та студентів (n=305), з яких 181 юнак й 124 дівчини.

Загалом визначено 11 показників, аналіз взаємозв'язків між якими став основою для обґрунтування принципів неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. Для аналізу всі показники було приведено до однієї групи (непараметричних, рангових) шляхом перешкалювання параметричних за методом сигмальних відхилень, після чого було застосовано ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) та критерій χ^2-Пірсона і побудовано таблиці спряженості. Суть аналізу за такими таблицями полягає у автоматичному поділі кожного показника (індексу рухової активності та окремих його рівнів, індексів теоретичної підготовленості та соматичного здоров'я, рівня оволодіння руховими діями, свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, мотивації до занять, частоти самостійних занять фізичними вправами) на кілька рівнів (від 3 до 5 залежно від показника) із подальшим співставленням відсоткової кількості результатів між кожним рівнем [11; 14].

У результаті здійснення кореляційного аналізу визначено, що індекс соматичного здоров'я взаємопов'язаний з усіма досліджуваними характеристиками з вірогідністю (p) від 0,0001 до 0,001. Найбільш тісний зв'язок ми спостерігали з ІРА (r=0,71), ІЗЦ (r=0,71), ВР (r=0,69), найменш достовірний – з МР (r=0,14), САМЗАН (r=0,13).

Серед школярів з низьким рівнем рухової активності 91,3% мали низький рівень соматичного здоров'я, 8,7% нижче середнього і жодного – середній, а серед дітей із середнім рівнем рухової активності 68,89% мали середній і нижче рівень соматичного здоров'я (табл. 5.24).

Близько 67% школярів з низькими показниками часу, витраченого на рухову активність середнього рівня мали низький рівень соматичного здоров'я, лише 2,33% – середній і жодного – вище середнього й високий. Близько 63% школярів із середніми показниками часу, що витрачається на рухову активність середнім рівнем, мають нижче середнього та середній рівні соматичного здоров'я, що свідчить про тісний взаємозв'язок цих параметрів та їх взаємовплив (табл. 5.25) [10].

Таблиця 5.24

Розподіл показників соматичного здоров'я школярів 8–11 класів з різним рівнем рухової активності (ρ=0,71, p < 0,001, n=571)

Рівні		Індекс рухової активності (кількість школярів)		
		низький (n=69)	середній (n=405)	високий (n=97)
Індекс соматичного здоров'я (рівні)	низький (%)	91,3	31,11	0
	нижче сер. (%)	8,7	64,2	8,25
	середній (%)	0	4,69	91,75
	вище сер. (%)	0	0	0
	високий (%)	0	0	0
	усього (%)	100	100	100

Таблиця 5.25

Розподіл показників соматичного здоров'я школярів 8–11 класів з різними обсягами часу, витраченого на рухову активність середнього рівня (ρ=0,62, p < 0,001, n=571)

Показники		Обсяги рухової активності середнього рівня (кількість школярів)		
		низькі (n=86)	середні (n=340)	високі (n=145)
Індекс соматичного здоров'я (рівні)	низький (%)	67,44	36,18	5,52
	нижче сер. (%)	30,23	63,24	22,76
	середній (%)	2,33	0,59	71,72
	вище сер. (%)	0	0	0
	високий (%)	0	0	0
	усього (%)	100	100	100

У школярів, що мали низькі обсяги часу на високо інтенсивну рухову активність, у 92% випадків ми спостерігали низький рівень соматичного здоров'я й лише у 8% – нижче середнього. Водночас ті діти, які мали середні обсяги високо інтенсивної рухової активності, у 72,8% випадків показували середній і нижчий за середній рівень соматичного здоров'я. Таким чином, доцільним є застосування високо інтенсивних фізичних вправ та організованих занять видами спорту для запобігання зниженню рівня соматичного здоров'я (табл. 5.26) [10].

Результати проведених досліджень свідчать про те, що індекс рухової активності як інтегральний показник має прямий статистично вірогідний взаємозв'язок з усіма одинадцятьма досліджуваними характеристиками, але найбільш щільним він є з обсягом рухової активності на середньому (r=0,73) і високому (r=0,72) рівнях, індексом засвоєння цінностей фізичної культури (r=0,66), а також індексом соматичного здоров'я.

Один із таких взаємозв'язків можна відобразити у табл. 5.27. Серед школярів з високим рівнем засвоєння цінностей 97,1% мали високий рівень рухової активності, середній – 2,9% і жодного – низький. Серед дітей з низьким індексом засвоєння цінностей ми зафіксували лише 0,78% з високим показником рухової активності.

Таблиця 5.26

Розподіл показників соматичного здоров'я школярів 8–11 класів з різними обсягами часу, витраченого на рухову активність високого рівня (ρ=0,69, p < 0,001, n=571)

Показники		Обсяги рухової активності високого рівня (кількість школярів)		
		низькі (n=100)	середні (n=353)	високі (n=118)
Індекс соматичного здоров'я (рівні)	низький (%)	92	27,2	0,85
	нижче сер. (%)	8	64,31	33,05
	середній (%)	0	8,5	66,1
	вище сер. (%)	0	0	0
	високий (%)	0	0	0
	усього (%)	100	100	100

Таблиця 5.27

Розподіл показників рухової активності школярів 8–11 класів з різним рівнем засвоєння цінностей фізичної культури (ρ=0,66, p < 0,001, n=571)

Рівні		Індекс засвоєння цінностей (кількість школярів)		
		низький (n=387)	середній (n=115)	високий (n=69)
Індекс рухової активності	низький (%)	17,83	0	0
	середній (%)	81,4	76,52	2,9
	високий (%)	0,78	23,48	97,1
	усього (%)	100	100	100

Показники часу, витраченого на рухову активність з високим рівнем енерговитрат, корелюють з усіма досліджуваними характеристиками школярів (p від 0,0001 до 0,01), крім рухової активності з малим рівнем енерговитрат. Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ > 0,50): для ІСЗ (ρ=0,69), для ІРА (ρ=0,72), для ІЗЦ (ρ=0,57) та для СВПОТРФК (ρ=0,53) [10].

Проаналізувавши взаємозв'язки індексу засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ), слід зазначити, що він статистично вірогідно корелює з усіма показниками ідентично до тенденцій, характерних для студентів. Причому з п'ятьма з них значення коефіцієнта кореляції Спірмена перевищує 0,50. Це доводить, що цей параметр є одним із ключових поряд із ІСЗ, ІРА та СВПОТРФК, що дозволяє обґрунтувати специфічний принцип неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді – принцип пріоритету ціннісного ставлення молоді до фізичної культури.

Розглянемо залежність між обсягом рухової активності школярів на високому рівні та індексом засвоєння цінностей як індикатором аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів. Серед школярів із високим рівнем засвоєння цінностей фізичної культури 88,44% мали великі обсяги часу, що відводиться на спеціально організовану рухову активність (високо інтенсивні заняття видами спорту у школі та поза її межами), 11,6% – середні обсяги і жодного – низькі, що підтверджує їх взаємозв'язок (табл. 5.28) [10].

Таблиця 5.28

Розподіл показників високоінтенсивної рухової активності школярів 8–11 класів з різним рівнем засвоєння цінностей фізичної культури (ρ=0,57, p < 0,001, n=571)

Показники		Індекс засвоєння цінностей (кількість школярів)		
		низький (n=387)	середній (n=115)	високий (n=69)
Обсяги рухової активності високого рівня	низькі (%)	25,84	0	0
	середні (%)	67,44	73,04	11,59
	високі (%)	6,72	26,96	88,44
	усього (%)	100	100	100

Серед дітей з високим рівнем засвоєння цінностей фізичної культури всього 5,93% мають низький рівень теоретичної підготовленості, 61% – середній, 33% – високий. І навпаки, серед дітей, що погано засвоїли цінності фізичної культури, низько теоретично підготовленими виявилися 35%, 10,1% мали високий рівень (табл. 5.29).

Таблиця 5.29

Розподіл показників теоретичної підготовленості школярів 8–11 класів з різним рівнем засвоєння цінностей фізичної культури (ρ=0,35, p < 0,001, n=571)

Рівні		Індекс засвоєння цінностей (кількість школярів)		
		низький (n=387)	середній (n=115)	високий (n=69)
Індекс теоретичної підготовленості	низький (%)	35,05	5,59	5,93
	середній (%)	54,79	66,48	61,02
	високий (%)	10,16	27,93	33,05
	усього (%)	100	100	100

Рівень оволодіння руховими діями має вірогідний прямий взаємозв'язок з усіма досліджуваними характеристиками (p < 0,001), але у жодному з випадків коефіцієнт кореляції не перевищує межу 0,50, а найбільш щільний зв'язок ми спостерігали зі свідомою потребою у заняттях фізичною культурою (ρ=0,46; p < 0,0001). Показники часу, витраченого школярами на рухову активність малого рівня (гігієна, шкільні уроки, крім фізичної культури, ходьба), вірогідно корелюють із ІСЗ (ρ=0,14, p=0,001), ІРА (ρ=0,17, p=0,001), ІЗЦ (ρ=0,15, p=0,001), рівнем оволодіння руховими діями (ρ=0,16, p=0,0001) та свідомою потребою у заняттях фізичними вправами (ρ=0,13, p=0,002). З іншими характеристиками статистично вірогідних взаємозв'язків не зафіксовано [10].

Час, витрачений школярами на рухову активність середнього рівня, вірогідно корелює з усіма характеристиками, крім рухової активності на малому рівні, наприклад, з ІРА (ρ=0,73, p=0,0001) та ІЗЦ (ρ=0,59, p=0,0001), причому серед учнів з високими показниками часу, відведеного на рухову активність середнього рівня, 97,1% мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури і лише

8,5% – низький.

Серед школярів з високою частотою самостійних занять фізичними вправами 62,74% мали високий рівень оволодіння руховими діями, 32,18% – середній і лише 4,78% – низький, а ті, хто самостійно займаються фізичними вправами із середньою частотою, у 49,42% випадків мають середній рівень оволодіння руховими діями (табл. 5.30).

Рівень мотивації до занять фізичною культурою вірогідно взаємопов'язаний з іншими характеристиками ($p < 0,0001$), але коефіцієнт кореляції не перевищує 0,22, що відповідає слабкому прямому взаємозв'язку. Найбільш тісно мотивація пов'язана з рівнем оволодіння руховими діями ($\rho=0,22$) та частотою самостійних занять ($\rho=0,21$).

Таблиця 5.30

Розподіл показників оволодіння руховими діями школярів 8–11 класів з різною частотою самостійних занять фізичними вправами ($\rho=0,17$, $p < 0,001$, n=976)

Показники		Частота самостійних занять фізичними вправами (кількість школярів)		
		низька (n=229)	середня (n=433)	висока (n=314)
Рівень оволодіння руховими діями	низький (%)	13,54	11,32	4,78
	середній (%)	42,36	49,42	32,18
	високий (%)	44,10	39,26	62,74
	усього (%)	100	100	100

За винятком обсягів рухової активності з малим рівнем енерговитрат такий показник, як частота самостійних занять фізичними вправами позитивно корелює у школярів з іншими 10-ма характеристиками з коефіцієнтом кореляції (ρ) від 0,08 до 0,17 [10].

Серед школярів, що займалися регулярно самостійно, 40,7% мали високий рівень свідомої потреби у заняттях фізичною культурою (табл. 5.31), 33,3% – вищий середнього індекс соматичного здоров'я і 38,1% – високий рівень рухової активності, а 40,7% мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури.

Таблиця 5.31

Розподіл показників свідомої потреби у заняттях фізичною культурою школярів 8–11 класів з різною частотою самостійних занять фізичними вправами ($\rho=0,07$, $p < 0,05$, n=976)

Показники		Частота самостійних занять фізичними вправами (кількість школярів)		
		низька (n=229)	середня (n=433)	висока (n=314)
Свідома потреба у заняттях фізичною	низька (%)	12,44	12,32	7,21
	середня (%)	43,46	52,41	52,09
	висока (%)	44,10	35,27	40,7
	усього (%)	100	100	100

Серед них: ІСЗ (ρ=0,61), ІРА (ρ=0,55), ВР (ρ=0,53), ІТП (ρ=0,58), ІЗЦ (ρ=0,61), що підтверджує обґрунтування принципу пріоритету ціннісного ставлення учнівської молоді до фізичної культури. Наприклад, 57,9% школярів з низькою свідомою потребою у заняттях фізичною культурою мають низький рівень соматичного здоров'я (нижче середнього – 42,1%) (табл. 5.32).

Таблиця 5.32

Розподіл показників соматичного здоров'я школярів 8–11 класів з різною свідомою потребою у заняттях фізичною культурою (ρ =0,61, p < 0,001, n=976)

Показники		Свідома потреба у заняттях фізичною культурою (кількість школярів)		
		низька (n=133)	середня (n=368)	висока (n=475)
Індекс соматичного здоров'я	низький (%)	57,89	32,07	1,26
	нижче сер. (%)	42,11	66,58	60,0
	середній (%)	0	1,35	38,11
	вище сер. (%)	0	0	0,63
	високий (%)	0	0	0
	усього (%)	100	100	100

Серед студентів з низьким рівнем рухової активності усі мали низький рівень засвоєння цінностей фізичної культури і жодного – високий. Інтегральний показник рухової активності (індекс рухової активності) позитивно корелював з такими параметрами, як ІСЗ, СЕР, ВР, ІТП, ІЗЦ, РОРД, СВПОТРФК, САМЗАН (p<0,001), на рівні тенденції з мотивацією до занять фізичною культурою (ρ=0,1, p=0,7), а із часом, витраченим на рухову активність на малому рівні енерговитрат, відзначено вірогідний зворотний зв'язок (ρ=-0,16, p=0,005) [10].

Студенти, що мали середній рівень рухової активності, у 100% випадків відрізнялися середнім або нижчим за середній індексом соматичного здоров'я, що свідчить про взаємозв'язок цих параметрів (табл. 5.33). Серед студентів, що мали високий рівень рухової активності, 69,5% показали високі обсяги часу, витраченого на рухову активність із середнім рівнем енерговитрат, 36,4% – високі показники часу, витраченого на рухову активність з високим рівнем енерговитрат, 100% – високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури, що підтверджує взаємозв'язок згаданих вище показників.

Таблиця 5.33

Розподіл показників соматичного здоров'я студентів I–II курсів з різною руховою активністю (ρ=0,44, p < 0,001, n=305)

Рівні		Індекс рухової активності (кількість студентів)		
		низький (n=114)	середній (n=108)	високий (n=83)
Індекс соматичного здоров'я	низький (%)	0	0	0
	нижче сер. (%)	100	97,6	50
	середній (%)	0	2,37	50
	вище сер. (%)	0	0	0
	високий (%)	0	0	0
	усього (%)	100	100	100

Характеристикою, що найменш пов'язана у студентів з групою виміряних показників, є рухова активність на малому рівні, яка статистично вірогідно корелює тільки з чотирма показниками – СЕР, ВР, ІТП та МР (р від 0,0001 до 0,03). За іншими характеристиками статистично вірогідного зв'язку не зафіксовано.

Час, витрачений на рухову активність середнього рівня (рухливі перерви, фізкультхвилинки, робота по господарству), корелює з усіма характеристиками, причому з обсягом рухової активності на малому рівні –зворотно (ρ=-0,38), але із двома з них (САМЗАН, МОТИВ) – на рівні тенденції (р < 0,1). Найбільш тісний зв'язок зафіксовано із ІСЗ та ІРА (ρ=0,45 та ρ=0,58 відповідно). Студенти з високими показниками часу, витраченого на рухову активність середнього рівня, у 72,7% випадків мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури, а 29,7% – високий рівень теоретичної підготовленості.

Час, витрачений на спеціально організовану рухову активність високої інтенсивності, достовірно корелює з усіма характеристиками, що були виміряні (ρ від 0,13 до 0,64) при р < 0,0001–0,03 за винятком рухової активності на малому рівні (ρ=-0,12, р < 0,03), причому для індексу рухової активності та свідомої потреби у заняттях фізичною культурою коефіцієнт кореляції перевищує рівень 0,50.

Ілюстративним є те, що серед високо теоретично підготовлених студентів 47,4% мають високі показники часу, відведеного на рухову активність високого рівня, а серед низько теоретично підготовлених 61% – низькі, що свідчить про взаємозв'язок між рівнем теоретичних знань й обсягом спеціально організованої рухової активності у студентів (табл. 5.34).

Таблиця 5.34

Розподіл показників часу, відведеного на рухову активність високого рівня, у студентів I–II курсів з різним рівнем теоретичних знань (ρ=0,48, p<0,001, n=305)

Рівні		Індекс теоретичної підготовленості (кількість студентів)		
		низький (n=59)	середній (n=170)	високий (n=76)
Обсяги рухової активності високого рівня	низькі (%)	61,02	15,29	1,32
	середні (%)	37,29	54,71	51,32
	високі (%)	1,69	30	47,37
	усього (%)	100	100	100

Рівень теоретичних знань студентів, що представлений відповідним індексом (ІТП), достовірно прямо корелює з ІСЗ (р < 0,05), ІРА, СЕР, ВР, РОРД, СВПОТРФК, САМЗАН та МОТИВ (р < 0,001) і зворотно з високою статистичною вірогідністю (р < 0,0001) з руховою активністю на малому рівні. Високо теоретично підготовлені студенти у 45,5% випадків мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури [10].

Індекс засвоєння цінностей фізичної культури прямо корелює у студентів з усіма перерахованими вище характеристиками, особливо тісно з ІСЗ, ІРА та СЕР. Щодо рівня оволодіння руховими діями, то цей показник також прямо корелював з більшістю інших, за винятком ІСЗ та МР, для яких не було зафіксовано вірогідного взаємозв'язку. Найвищий показник коефіцієнта кореляції Спірмена зафіксовано для свідомої потреби у заняттях фізичною культурою (ρ=0,46, р < 0,0001).

Для такого показника, як свідома потреба у заняттях фізичною культурою характерним є те, що він не тільки вірогідно пов'язаний з більшістю інших виміряних показників, але й має тісний кореляційний зв'язок (ρ > 0,50) з ІРА (ρ=0,56), ВР (ρ=0,64), ІТП (ρ=0,59), що дозволяє розглядати його як один із ключових (див. дод. Б). Серед студентів з високою потребою у заняттях 86,3% регулярно займаються самостійно, 70,6% є високо мотивованими до занять з фізичного виховання, 95,8% – мають високий ІСЗ, 94,7% – високий ІРА, 96,1% високо теоретично підготовлені і у 90,9% мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури.

Особливістю для студентів є те, що далеко не всі з тих, хто регулярно самостійно займається фізичними вправами, велику кількість часу витрачають на рухову активність з малими енерговитратами. Між цими показниками у студентів кореляційний зв'язок не є вірогідним. Для ІСЗ та рухової активності на середньому рівні енерговитрат відзначено лише тенденцію (p < 0,1), а для інших шести характеристик зв'язок не був статистично вірогідним. Рівень мотивації до занять з фізичного виховання загалом взаємопов'язаний з більшістю параметрів, але коефіцієнт кореляції не перевищує 0,23, а з ІРА та СЕР має характер тенденції (p < 0,1) [10].

Для визначення напрямів взаємозв'язків між одинадцятьма згаданими вище характеристиками фізичної культури особистості учнівської молоді нами було проведено їх регресійний аналіз, результати якого наведено у вигляді таблиць та множинних регресійних моделей на зразок $y = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + \ldots + a_mx_m$, де $a_0, a_i, \ldots, a_m$ – параметри (коефіцієнти) моделі для всіх *m*-факторів, що аналізуються. Для оцінки статистичної вірогідності регресійних моделей у процесі обробки результатів у пакеті STATISTICA 5.5 автоматично використовувався критерій Фішера (F).

Напрями й характер залежності індексу рухової активності від інших характеристик мають свою специфіку відповідно до категорії молоді, що навчається (школярі або студенти). Результати регресійного аналізу залежності індексу рухової активності як інтегрального показника рухової складової неспеціальної фізкультурної освіти від показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів подано у табл. 5.35 [10].

Таблиця 5.35

Результати регресійного аналізу рухової складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	**a-коеф.**	**S_a**	**Внесок (%)**
Вільний коефіцієнт		25,62	0,145	
Індекс соматичного здоров'я (x_1)	0,11	0,10	0,021	2,21
РА із високими енерговитратами (x_2)	0,59	3,41	0,08	59,89
РА з середніми енерговитратами (x_3)	0,42	1,21	0,039	29,47
Свідома потреба у заняттях ФК (x_4)	-0,04	-0,13	0,039	0,30
Індекс засвоєння цінностей ФК (x_5)	0,03	0,04	0,019	0,13
Індекс теоретичної підготовленості (x_6)	0,02	0,02	0,013	0,04

У результаті регресійного аналізу нами встановлено, що на величину індексу рухової активності статистично вірогідний позитивний вплив справляє невизначена характеристика (або група характеристик), що за a-коефіцієнтом дорівнює 25,62. Серед відомих характеристик найбільший вплив на мінливість ІРА робить обсяг спеціально організованої рухової активності з високим рівнем енерговитрат з внеском 59,89%. На 30% меншим є внесок обсягів рухової активності з енерговитратами середнього рівня – 29,47%. Статистично достовірним є також вплив індексу соматичного здоров'я на показник ІРА, що відображає рухову складову неспеціальної фізкультурної

освіти школярів (2,21% відповідно).

Регресійна модель рухової складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів відображена нами нижче і має високу статистичну вірогідність (F=2678,0 при p < 0,0001) (формула 5.1):

$$y=25,62+0,1\ x_1+3,41\ x_2+1,21\ x_3-0,13\ x_4+0,04\ x_5+0,02\ x_6, \quad (5.1)$$

де y – індекс рухової активності (у. о.);
x_1 – індекс соматичного здоров'я (балів);
x_2 – РА з високими енерговитратами (год);
x_3 – РА із середніми енерговитратами (год);
x_4 – свідома потреба у заняттях ФК (балів);
x_5 – індекс засвоєння цінностей ФК (балів);
x_6 – індекс теоретичної підготовленості (балів).

Як свідчать результати регресійного аналізу (табл. 5.36), провідний вплив на мінливість ІРА студентів справляє сформований попередньо рівень соматичного здоров'я, що відображений через відповідний індекс (ІСЗ), далі за значущістю – теоретична підготовленість, внесок якої становив 4,92%, а також свідома потреба у заняттях фізичною культурою (4,25%). Крім того, наявний вільний коефіцієнт регресії, що впливає позитивно й дорівнює 28,7 [10].

Таблиця 5.36

Результати регресійного аналізу рухової складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	а-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		28,7	0,23	
Індекс соматичного здоров'я (x_1)	0,667	0,59	0,04	90,8
Індекс теоретичної підготовленості (x_2)	0,155	0,17	0,04	4,92
Свідома потреба у заняттях ФК (x_3)	0,144	0,39	0,12	4,25

Для студентів I–II курсів регресійна модель рухової складової неспеціальної фізкультурної освіти також є високо вірогідною (F=338,13 при p < 0,001) (формула 5.2):

$$y=28,7+0,59\ x_1+0,17\ x_2+0,39\ x_3, \quad (5.2)$$

де y – індекс рухової активності;
x_1 – індекс соматичного здоров'я (у. о.);
x_2 – індекс теоретичної підготовленості (балів);
x_3 – свідома потреба у заняттях ФК (балів).

Напрями і характер взаємозв'язків аксіологічної (ціннісної) складової неспеціальної фізкультурної освіти у вигляді індексу засвоєння цінностей фізичної культури з іншими характеристиками відображено нами у регресійних моделях (табл. 5.37, 5.38), що складені окремо для молоді шкільного і студентського віку [10].

Таблиця 5.37

Результати регресійного аналізу аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	а-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		-5,28	1,28	
Індекс соматичного здоров'я (x_1)	0,55	0,39	0,04	72,95
Індекс рухової активності (x_2)	0,33	0,26	0,04	27,05

Регресійна модель аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів є статистично вірогідною (F=856,2 при p < 0,001) і відображена нами нижче (формула 5.3):

$$y=-5,28+0,39\ x_1+0,26\ x_2, \quad (5.3)$$

де y – індекс засвоєння цінностей ФК;

x_1 – індекс соматичного здоров'я (балів);

x_2 – індекс рухової активності (у. о.).

За результатами регресійного аналізу видно, що ступінь засвоєння цінностей фізичної культури школярами залежить від двох показників, провідним з яких є індекс соматичного здоров'я (внесок становить близько 73%), а також індекс рухової активності, що дозволяє нам рекомендувати цілеспрямовано впливати на ці характеристики для стимулювання до засвоєння цінностей фізичної культури. Відзначимо, що вільний коефіцієнт рівняння регресії є негативним (-5,28).

Регресійний аналіз довів провідну роль у впливі на мінливість рівня засвоєння цінностей фізичної культури студентами такого фактора, як індекс соматичного здоров'я, вагомий внесок відзначено для часу, витраченого на рухову активність з високим рівнем енерговитрат (6,58%), інші – рівень оволодіння руховими діями (1,2%), індекс рухової активності (1,13%), рухова активність з малими енерговитратами (1,11%) – впливають менше (табл. 5.38).

Таблиця 5.38

Результати регресійного аналізу аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	а-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		1,65	1,76	
Індекс соматичного здоров'я (x_1)	0,95	0,47	0,03	91
РА з високими енерговитратами (x_2)	-0,26	-0,69	0,21	6,58
Рівень оволодіння руховими діями (x_3)	-0,11	-0,19	0,06	1,2
Індекс рухової активності (x_4)	0,1	0,06	0,06	1,13
РА з малими енерговитратами (x_5)	0,03	0,035	0,03	0,11

Для студентів I–II курсів регресійна модель аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти також є високо вірогідною (F=135,89 при p < 0,001) (формула 5.4) [10]:

$$y=1,65+0,47\ x_1-0,69\ x_2-0,19\ x_3+0,06\ x_4+0,04\ x_5, \quad (5.4)$$

де y – індекс засвоєння цінностей ФК;

x_1 – індекс соматичного здоров'я (балів);

x_2 – РА з високими енерговитратами (год);

x_3 – рівень оволодіння руховими діями (балів);

x_4 – індекс рухової активності (у. о.);

x_5 – РА з малими енерговитратами (год).

Таблиця 5.39

Результати регресійного аналізу здоров'язберігаючої складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	а-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		-13,93	2,02	
Індекс рухової активності (x_1)	0,34	0,38	0,08	41,84
Свідома потреба у заняттях ФК (x_2)	0,24	0,81	0,06	20,11
Індекс засвоєння цінностей ФК (x_3)	0,28	0,39	0,03	27,53
РА із середніми енерговитратами (x_4)	0,14	0,45	0,12	7,03
РА з великими енерговитратами (x_5)	0,09	0,55	0,32	2,69

Здоров'язберігаюча складова неспеціальної фізкультурної освіти школярів у вигляді індексу соматичного здоров'я (за Г. Л. Апанасенком) описана нами у регресійній моделі, яка відображена нижче й має високу статистичну вірогідність ($F=846,13$ при $p < 0,0001$) (формула 5.5), а докладні результати регресійного аналізу подано у табл. 5.39:

$$y=-13,93+0,38\ x_1+0,8\ x_2+0,39\ x_3+0,45\ x_4+0,55\ x_5, \quad (5.5)$$

де у – індекс соматичного здоров'я школярів (балів);

x_1 – індекс рухової активності (у. о.);

x_2 – свідома потреба у заняттях ФК (балів);

x_3 – індекс засвоєння цінностей ФК (балів);

x_4 – РА із середніми енерговитратами (год);

x_5 – РА з високими енерговитратами (год).

Згідно з рівнянням множинної регресії з-поміж проаналізованих факторів на мінливість індексу соматичного здоров'я найбільше впливає індекс рухової активності (внесок склав 41,8%), ціннісна складова (ІЗЦ) впливає менше (27,5%), ще на 7% менше (21,1%) – свідома потреба у заняттях.

Статистично достовірно впливають на мінливість ІСЗ також обсяги рухової активності на середньому та високому рівнях енерговитрат (відповідно 7% та 2,7%). Регресійний аналіз свідчить також про наявність невизначеної характеристики (або їх групи), що впливає на мінливість ІСЗ школярів зворотно.

Для студентів I–II курсів зафіксовано статистично достовірний вплив на ІСЗ вільного коефіцієнта та шести факторів: індексу рухової активності, індексу засвоєння цінностей, свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, обсягів рухової активності з малими і середніми енерговитратами, рівня оволодіння руховими діями (табл. 5.40). Провідними з них є індекс засвоєння цінностей фізичної культури – 52,4%, індекс рухової активності та свідома потреба у заняттях фізичною культурою, сумарний внесок яких становить близько 46%, а цілеспрямований вплив на них дозволить опосередковано впливати на соматичне здоров'я студентської молоді. Відзначимо також слабкий негативний вплив обсягів рухової активності з малими енерговитратами (0,53%) на мінливість ІСЗ студентів I–II курсів.

Таблиця 5.40

Результати регресійного аналізу здоров'язберігаючої складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	а-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		-13,5	1,14	
Індекс рухової активності (x_1)	0,294	0,33	0,04	22,9
Індекс засвоєння цінностей ФК (x_2)	0,445	0,88	0,05	52,4
Свідома потреба у заняттях ФК (x_3)	0,293	0,89	0,09	22,7
РА з малими енерговитратами (x_4)	-0,045	-0,1	0,05	0,54
Рівень оволодіння руховими діями (x_5)	0,047	0,17	0,08	0,58
РА з середніми енерговитратами (x_6)	0,056	0,16	0,08	0,83

Щодо моделі здоров'язберігаючої складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів слід зазначити, що вона також має високу статистичну вірогідність (F=415,11 при p < 0,0001) (формула 5.6):

$$y = -13,5+0,33\ x_1+0,88\ x_2+0,89\ x_3-0,1\ x_4+0,17\ x_5+0,16\ x_6, \quad (5.6)$$

де y – індекс соматичного здоров'я студентів (балів);

x_1 – індекс рухової активності (у. о.);

x_2 – індекс засвоєння цінностей ФК (балів);

x_3 – свідома потреба у заняттях ФК (балів);

x_4 – РА з малими енерговитратами (год);

x_5 – рівень оволодіння руховими діями (балів);

x_6 – РА із середніми енерговитратами (год).

Регресійна модель теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів відображена нижче (F=113,31 при p < 0,0001) (формула 5.7), а результати аналізу подано у табл. 5.41:

$$y=-2,74+0,99\ x_1+0,16\ x_2+0,095\ x_3+1,31\ x_4, \quad (5.7)$$

де y – індекс теоретичної підготовленості школярів (балів);

x_1 – свідома потреба у заняттях ФК (балів);

x_2 – індекс рухової активності (балів);

x_3 – частота самостійних занять ФК (балів);

x_4 – рівень оволодіння руховими діями (балів).

Теоретична підготовленість школярів найбільш тісно залежала від свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, внесок якої у її мінливість становив 78,96%, та індексу рухової активності (18,95%). Відзначимо зворотний вплив невизначеної характеристики (а-коефіцієнт дорівнював -2,74).

Таблиця 5.41

Результати регресійного аналізу теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	а-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		-2,74	0,90	
Свідома потреба у заняттях ФК (x_1)	0,447	0,99	0,11	78,96
Індекс рухової активності (x_2)	0,219	0,16	0,03	18,95
Частота самостійних занять ФК (x_3)	0,05	0,095	0,07	0,81
Рівень оволодіння руховими діями (x_4)	0,06	0,131	0,10	1,28

Для студентської молоді (I–II курси) регресійна модель теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти полягає у такому (формула 5.8) (F=52,19 при p < 0,001):

$$y=-2,55+0,97\ x_1+0,23\ x_2-0,28x_3+0,2\ x_4+0,15\ x_5, \quad (5.8)$$

де y – індекс теоретичної підготовленості студентів (балів);

x_1 – свідома потреба у заняттях ФК (балів);

x_2 – індекс рухової активності (балів);

x_3 – РА з малими енерговитратами (год);

x_4 – мотивація до занять (балів);

x_5 – частота самостійних занять ФК (балів)

На теоретичну підготовленість студентів здебільшого впливають ті самі фактори, що й у школярів. Так, цей показник найбільше залежить від індексу рухової активності учнівської молоді та свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, внески яких становили 24,1% та 61% відповідно. Мало інтенсивна рухова активність, мотивація до занять та частота самостійних занять також впливали статистично вірогідно, але їх внески були значно меншими (від 1,48% до 10,4%) (табл. 5.42).

Таблиця 5.42

Результати регресійного аналізу теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	a-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		-2,55	1,92	
Свідома потреба у заняттях ФК (x_1)	0,39	0,97	0,17	61
Індекс рухової активності (x_2)	0,25	0,23	0,06	24,1
РА з малими енерговитратами (x_3)	-0,16	-0,28	0,08	10,4
Мотивація до занять ФК (x_4)	0,09	0,2	0,1	3,01
Частота самостійних занять ФК (x_5)	0,06	0,15	0,12	1,48

Практична складова неспеціальної фізкультурної освіти може бути відображена у вигляді рівня оволодіння руховими діями школярів та студентів, що визначався за допомогою анкетування педагогів (вчителі фізичної культури, викладачі фізичного виховання) і був індикатором засвоєння життєво важливих рухових умінь і навичок (плавання, бігу, стрибків, гімнастичних рухів, пересувань на лижах, ковзанах тощо).

Таблиця 5.43

Результати регресійного аналізу практичної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	a-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		-0,05	0,39	
Свідома потреба у заняттях ФК (x_1)	0,58	0,56	0,04	95,2
Індекс рухової активності (x_2)	0,08	0,03	0,01	2,02
Частота самостійних занять ФК (x_3)	-0,07	-0,06	0,03	1,21
Індекс теоретичної підготовленості (x_4)	0,06	0,02	0,02	0,9
РА з малими енерговитратами (x_5)	0,05	0,02	0,02	0,62

Згідно з рівнянням множинної регресії з-поміж проаналізованих факторів на мінливість рівня оволодіння руховими діями школярів найбільше впливає свідома потреба у заняттях ФК; індекс рухової активності впливає менше і посідає друге рангове місце. Найменший вплив справляють частота самостійних занять ФК, теоретична підготовленість і рухова активність з малими енерговитратами (у межах 0,6–1,2%).

Відзначимо також слабкий зворотний вплив частоти самостійних занять фізичними вправами (1,2%) на мінливість оволодіння руховими діями у школярів, що підтверджує принцип поступовості в оволодінні руховими діями. Докладні результати регресійного аналізу подано у табл. 5.43.

Практична складова неспеціальної фізкультурної освіти школярів описана нами у регресійній моделі, яку пропонуємо нижче (формула 5.9). Модель має високу статистичну вірогідність (F=100,95 при p < 0,001):

$$y=-0,05+0,56\ x_1+0,03\ x_2-0,06\ x_3+0,02\ x_4+0,02\ x_5, \quad (5.9)$$

де y – рівень оволодіння руховими діями (балів);
x_1 – свідома потреба у заняттях ФК (балів);
x_2 – індекс рухової активності (у. о.);
x_3 – частота самостійних занять ФК (балів);
x_4 – індекс теоретичної підготовленості (балів);
x_5 – РА з малими енерговитратами (год).

Щодо моделі практичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів слід зазначити, що вона також має високу статистичну вірогідність (F=17,659 при p < 0,001) (формула 5.10):

$$y=1,05+0,66\ x_1+0,19\ x_2+0,04\ x_3+0,07\ x_4, \quad (5.10)$$

де y – рівень оволодіння руховими діями студентів (балів);
x_1 – індекс соматичного здоров'я (балів);
x_2 – частота самостійних занять ФК (балів);
x_3 – індекс теоретичної підготовленості (балів);
x_4 – мотивація до занять ФК (балів).

Для студентів зафіксовано статистично достовірний вплив на рівень оволодіння руховими діями чотирьох факторів: індексу соматичного здоров'я (42,3%), частоти самостійних занять ФК (37,7%), теоретичної підготовленості (10,2%), мотивації до занять ФК, сумарний внесок яких становить близько 10%, а цілеспрямований вплив на них дозволить опосередковано впливати на оволодіння руховими діями студентської молоді (табл. 5.44).

Таблиця 5.44

Результати регресійного аналізу практичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

Характеристики	Статистичні показники			
	β-коеф.	a-коеф.	S_a	Внесок (%)
Вільний коефіцієнт		1,05	0,3	
Індекс соматичного здоров'я (x_1)	0,24	0,66	0,02	42,3
Частота самостійних занять ФК (x_2)	0,23	0,19	0,05	37,7
Індекс теоретичної підготовленості (x_3)	0,12	0,04	0,02	10,2
Мотивація до занять ФК (x_4)	0,09	0,07	0,04	6,59

Висновки до п'ятого розділу

1. В результаті визначення показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 8–11 класів та студентів I–II курсів відзначено статистично вірогідні відмінності між юнаками (n=657) та дівчатами (n=624). За переважною більшістю параметрів показники були вищими у юнаків (від 2% до 21,3%), особливо вірогідною зафіксована різниця у показниках соматичного здоров'я (21,3%), які в обох статей знаходилися на рівні «нижче середнього», та часу рухової активності на високому рівні енерговитрат, тобто організованих високо інтенсивних занять видами спорту та рухової активності (13,8%). Показник теоретичної підготовленості у юнаків та дівчат теж вірогідно відрізнявся. Лише для рухової активності на середньому рівні інтенсивності статистично вірогідних відмінностей не було зафіксовано ($p > 0,5$).

Для школярів 8-х класів показники юнаків виявилися також вірогідно ($p < 0,001$–$0,01$) вищими, ніж у дівчат. Так, індекс соматичного здоров'я став на 17,6% вищим ($p < 0,005$) і відповідав у юнаків «середньому» рівню, а у дівчат – рівню «нижче середнього», індекс рухової активності підвищився на 2,8% ($p < 0,001$), рухова активність на середньому рівні інтенсивності – на 16,4% ($p < 0,001$), рухова активність на високому рівні інтенсивності – на 24,3% ($p < 0,001$), теоретична підготовленість (відповідала оцінці «задовільно») – на 8% ($p < 0,05$), індекс засвоєння цінностей фізичної культури – на 12,2% ($p < 0,005$).

Загалом рухова активність на середньому рівні інтенсивності вища у дівчат, ніж у юнаків 9-х класів та II курсів, тоді як юнаки у 8-х класів та на I курсів переважали дівчат за цим компонентом, а за підсумками аналізу всіх досліджуваних респондентів вірогідної відмінності між показниками представників різних статей не зафіксовано. За індексом соматичного здоров'я, як найбільш важливим у нашому дослідженні показником, юнаки вірогідно переважали дівчат на всіх етапах навчальної діяльності (різниця становила від 18,8% до 33,2%).

2. Для виявлення тенденцій і закономірностей, пов'язаних із процесом неспеціальної фізкультурної освіти, залежно від етапів освітнього процесу у школі або ЗВО, було порівняно показники соматичного здоров'я, рухової активності та її складових, теоретичної підготовленості та мотиваційно-ціннісної сфери школярів і студентів (8–9 класи, 9–10 класи, 10–11 класи, 11 класи – I курси, I–II курси). Порівняння параметрів школярів 8–9 класів свідчить про вірогідне зниження індексу рухової активності (на 1,2%), рухової активності на малому рівні енерговитрат (на 14,1%), теоретичної підготовленості (на 5,1%), індексу засвоєння цінностей фізичної культури (на 5,8%), свідомої потреби у заняттях фізичною культурою та мотивації до таких занять. Тоді як показники соматичного здоров'я і часу на рухову активність на середньому та високому рівнях не відрізнялися вірогідно, а частка учнів, що самостійно займалася фізичними вправами, була вірогідно більшою у дев'ятикласників ($p < 0,001$), різниця становила 13,1%.

Відзначимо збереження попередньої тенденції до відсутності статистично вірогідних відмінностей між показниками учнів 10–11 класів (загалом обстежено 405 школярів). Вірогідно (на 10,2%) вищою в одинадцятикласників була лише теоретична підготовленість ($p < 0,001$) та активність на заняттях ($p < 0,05$), решта показників були однаковими з точки зору математичної статистики. Різниця у показниках між одинадцятикласниками (n=209) та студентами I курсів закладів вищої освіти (n=149) характеризується вірогідно нижчими показниками в останніх. Насамперед відзначимо на 30,9% нижчий індекс соматичного здоров'я ($p < 0,001$), що становив в одинадцятикласників $4,65 \pm 0,18$ бали, а у студентів – $3,21 \pm 0,18$ бали і відповідав нижчому за середній рівню соматичного здоров'я.

У студентів II курсів вірогідно (на 28,7%) вищим виявися індекс соматичного здоров'я і досяг рівня 11 класів (4,646 балів), індекс рухової активності другокурсників був вищим на 2,4% ($p < 0,001$). Найбільша різниця на користь другокурсників (48,9%) спостерігалася за часом, що студенти витратили

на середньому рівні рухової активності. Та сама тенденція відзначена й для організованих занять високо інтенсивними фізичними вправами (p < 0,05; 22,4%). Вірогідно вищими були й показники ціннісної сфери другокурсників (p < 0,01), активності на заняттях і частоти самостійних занять (p < 0,05). Відмінностей не виявлено лише за рівнем мотивації та свідомою потребою у заняттях фізичною культурою.

3. Індекс соматичного здоров'я взаємопов'язаний з усіма досліджуваними характеристиками з вірогідністю (p) від 0,0001 до 0,001. Найбільш тісний зв'язок ми спостерігали з ІРА (r=0,71), ІЗЦ (r=0,71), ВР (r=0,69), найменш достовірний – з МР (r=0,14), САМЗАН (r=0,13). Серед школярів з низьким рівнем рухової активності 91,3% мали низький рівень соматичного здоров'я, 8,7% нижче середнього і жодного – середній, а серед дітей із середнім рівнем рухової активності 68,89% мали середній і нижче рівень соматичного здоров'я. Близько 67% школярів з низькими показниками часу, витраченого на рухову активність середнього рівня мали низький рівень соматичного здоров'я, лише 2,33% – середній і жодного – вище середнього й високий. Близько 63% школярів із середніми показниками часу, що витрачається на рухову активність середнім рівнем, мають нижче середнього та середній рівні соматичного здоров'я, що свідчить про тісний взаємозв'язок цих параметрів та їх взаємовплив.

4. У школярів, що мали низькі обсяги часу на високо інтенсивну рухову активність, у 92% випадків ми спостерігали низький рівень соматичного здоров'я й лише у 8% – нижче середнього. Водночас ті діти, які мали середні обсяги високо інтенсивної рухової активності, у 72,8% випадків показували середній і нижчий за середній рівень соматичного здоров'я. Таким чином, доцільним є застосування високо інтенсивних фізичних вправ та організованих занять видами спорту для запобігання зниженню рівня соматичного здоров'я. Індекс рухової активності як інтегральний показник має прямий статистично вірогідний взаємозв'язок з усіма одинадцятьма досліджуваними характеристиками, але найбільш щільним він є з обсягом рухової активності на середньому (r=0,73) і високому (r=0,72) рівнях, індексом засвоєння цінностей фізичної культури (r=0,66), а також індексом соматичного здоров'я. Показники часу, витраченого на рухову активність з високим рівнем енерговитрат, корелюють з усіма досліджуваними характеристиками школярів (p від 0,0001 до 0,01), крім рухової активності з малим рівнем енерговитрат. Показники часу, витраченого школярами на рухову активність малого рівня (гігієна, шкільні уроки, крім фізичної культури, ходьба), вірогідно корелюють із ІСЗ (ρ=0,14, p=0,001), ІРА (ρ=0,17, p=0,001), ІЗЦ (ρ=0,15, p=0,001), рівнем оволодіння руховими діями (ρ=0,16, p=0,0001) та свідомою потребою у заняттях фізичними вправами (ρ=0,13, p=0,002). Час, витрачений школярами на рухову активність середнього рівня, вірогідно корелює з усіма характеристиками, крім рухової активності на малому рівні, наприклад, з ІРА (ρ=0,73, p=0,0001) та ІЗЦ (ρ=0,59, p=0,0001), причому серед учнів з високими показниками часу, відведеного на рухову активність середнього рівня, 97,1% мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури і лише 8,5% – низький.

Серед студентів з низьким рівнем рухової активності усі мали низький рівень засвоєння цінностей фізичної культури і жодного – високий. Інтегральний показник рухової активності (індекс рухової активності) позитивно корелював з такими параметрами, як ІСЗ, СЕР, ВР, ІТП, ІЗЦ, РОРД, СВПОТРФК, САМЗАН (p<0,001), на рівні тенденції з мотивацією до занять фізичною культурою (ρ=0,1, p=0,7), а із часом, витраченим на рухову активність на малому рівні енерговитрат, відзначено вірогідний зворотний зв'язок (ρ=-0,16, p=0,005). Студенти, що мали середній рівень рухової активності, у 100% випадків відрізнялися середнім або нижчим за середній індексом соматичного здоров'я, що свідчить про взаємозв'язок цих параметрів. Серед студентів, які мали високий рівень рухової активності, 69,5% показали високі обсяги часу, витраченого на рухову активність із середнім рівнем енерговитрат, 36,4% – високі показники часу, витраченого на рухову активність з високим рівнем енерговитрат, 100% – високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури, що підтверджує

взаємозв'язок згаданих вище показників.

Характеристикою, що найменш пов'язана у студентів з групою виміряних показників, є рухова активність на малому рівні, яка статистично вірогідно корелює тільки з чотирма показниками – СЕР, ВР, ІТП та МР (р від 0,0001 до 0,03). Час, витрачений на рухову активність середнього рівня (рухливі перерви, фізкультхвилинки, робота по господарству), корелює з усіма характеристиками, причому з обсягом рухової активності на малому рівні –зворотно (ρ=-0,38), але із двома з них (САМЗАН, МОТИВ) – на рівні тенденції (р < 0,1). Найбільш тісний зв'язок зафіксовано із ІСЗ та ІРА (ρ=0,45 та ρ=0,58 відповідно). Студенти з високими показниками часу, витраченого на рухову активність середнього рівня, у 72,7% випадків мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури, а 29,7% – високий рівень теоретичної підготовленості. Час, витрачений на спеціально організовану рухову активність високої інтенсивності, достовірно корелює з усіма характеристиками, що були виміряні (ρ від 0,13 до 0,64) при р < 0,0001–0,03 за винятком рухової активності на малому рівні (ρ=-0,12, р < 0,03), причому для індексу рухової активності та свідомої потреби у заняттях фізичною культурою коефіцієнт кореляції перевищує рівень 0,50. Ілюстративним є те, що серед високо теоретично підготовлених студентів 47,4% мають високі показники часу, відведеного на рухову активність високого рівня, а серед низько теоретично підготовлених 61% – низькі, що свідчить про взаємозв'язок між рівнем теоретичних знань й обсягом спеціально організованої рухової активності у студентів.

5. Проаналізувавши взаємозв'язки індексу засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ), слід зазначити, що він статистично вірогідно корелює з усіма показниками ідентично до тенденцій, характерних для студентів. Серед школярів із високим рівнем засвоєння цінностей фізичної культури 88,44% мали великі обсяги часу, що відводиться на спеціально організовану рухову активність (високо інтенсивні заняття видами спорту у школі та поза її межами), 11,6% – середні обсяги і жодного – низькі, що підтверджує їх взаємозв'язок. Серед дітей з високим рівнем засвоєння цінностей фізичної культури всього 5,93% мають низький рівень теоретичної підготовленості, 61% – середній, 33% – високий. І навпаки, серед дітей, що погано засвоїли цінності фізичної культури, низько теоретично підготовленими виявилися 35%, 10,1% мали високий рівень.

Рівень оволодіння руховими діями має вірогідний прямий взаємозв'язок з усіма досліджуваними характеристиками (р < 0,001), але у жодному з випадків коефіцієнт кореляції не перевищує межу 0,50, а найбільш щільний зв'язок ми спостерігали зі свідомою потребою у заняттях фізичною культурою (ρ=0,46; р < 0,0001).

Рівень мотивації до занять фізичною культурою вірогідно взаємопов'язаний з іншими характеристиками (р < 0,0001), але коефіцієнт кореляції не перевищує 0,22, що відповідає слабкому прямому взаємозв'язку. Найбільш тісно мотивація пов'язана з рівнем оволодіння руховими діями (ρ=0,22) та частотою самостійних занять (ρ=0,21).

Серед школярів, що займалися регулярно самостійно, 40,7% мали високий рівень свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, 33,3% – вищий середнього індекс соматичного здоров'я і 38,1% – високий рівень рухової активності, а 40,7% мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури.

Рівень теоретичних знань студентів, що представлений відповідним індексом (ІТП), достовірно прямо корелює з ІСЗ (р < 0,05), ІРА, СЕР, ВР, РОРД, СВПОТРФК, САМЗАН та МОТИВ (р < 0,001) і зворотно з високою статистичною вірогідністю (р < 0,0001) з руховою активністю на малому рівні. Високо теоретично підготовлені студенти у 45,5% випадків мали високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури.

Індекс засвоєння цінностей фізичної культури прямо корелює у студентів з усіма перерахованими вище характеристиками, особливо тісно з ІСЗ, ІРА та СЕР. Щодо рівня оволодіння

руховими діями, то цей показник також прямо корелював з більшістю інших, за винятком ІСЗ та МР, для яких не було зафіксовано вірогідного взаємозв'язку. Найвищий показник коефіцієнта кореляції Спірмена зафіксовано для свідомої потреби у заняттях фізичною культурою ($\rho=0,46$, $p < 0,0001$).

6. На величину індексу рухової активності статистично вірогідний позитивний вплив справляє невизначена характеристика (або група характеристик), що за а-коефіцієнтом дорівнює 25,62. Серед відомих характеристик найбільший вплив на мінливість ІРА робить обсяг спеціально організованої рухової активності з високим рівнем енерговитрат з внеском 59,89%. На 30% меншим є внесок обсягів рухової активності з енерговитратами середнього рівня – 29,47%. Статистично достовірним є також вплив індексу соматичного здоров'я на показник ІРА, що відображає рухову складову неспеціальної фізкультурної освіти школярів (2,21% відповідно). Провідний вплив на мінливість ІРА студентів справляє сформований попередньо рівень соматичного здоров'я, що відображений через відповідний індекс (ІСЗ), далі за значущістю – теоретична підготовленість, внесок якої становив 4,92%, а також свідома потреба у заняттях фізичною культурою (4,25%). Крім того, наявний вільний коефіцієнт регресії, що впливає позитивно й дорівнює 28,7.

7. Ступінь засвоєння цінностей фізичної культури школярами залежить від двох показників, провідним з яких є індекс соматичного здоров'я (внесок становить близько 73%), а також індекс рухової активності, що дозволяє нам рекомендувати цілеспрямовано впливати на ці характеристики для стимулювання до засвоєння цінностей фізичної культури. Регресійний аналіз довів провідну роль у впливі на мінливість рівня засвоєння цінностей фізичної культури студентами такого фактору, як індекс соматичного здоров'я, вагомий внесок відзначено для часу, витраченого на рухову активність з високим рівнем енерговитрат (6,58%), інші – рівень оволодіння руховими діями (1,2%), індекс рухової активності (1,13%), рухова активність з малими енерговитратами (1,11%) – впливають менше.

8. Згідно з рівнянням множинної регресії з-поміж проаналізованих факторів на мінливість індексу соматичного здоров'я найбільше впливає індекс рухової активності (внесок склав 41,8%), ціннісна складова (ІЗЦ) впливає менше (27,5%), ще на 7% менше (21,1%) – свідома потреба у заняттях. Для студентів I–II курсів зафіксовано статистично достовірний вплив на ІСЗ вільного коефіцієнта та шести факторів: індексу рухової активності, індексу засвоєння цінностей, свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, обсягів рухової активності з малими і середніми енерговитратами, рівня оволодіння руховими діями. Провідними з них є індекс засвоєння цінностей фізичної культури – 52,4%, індекс рухової активності та свідома потреба у заняттях фізичною культурою, сумарний внесок яких становить близько 46%, а цілеспрямований вплив на них дозволить опосередковано впливати на соматичне здоров'я студентської молоді. Відзначимо також слабкий негативний вплив обсягів рухової активності з малими енерговитратами (0,53%) на мінливість ІСЗ студентів I–II курсів.

9. На теоретичну підготовленість студентів здебільшого впливають ті самі фактори, що й у школярів. Так, цей показник найбільше залежить від індексу рухової активності учнівської молоді та свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, внески яких становили 24,1% та 61% відповідно. Мало інтенсивна рухова активність, мотивація до занять та частота самостійних занять також впливали статистично вірогідно, але їх внески були значно меншими (від 1,48% до 10,4%). На мінливість рівня оволодіння руховими діями школярів найбільше впливає свідома потреба у заняттях ФК; індекс рухової активності впливає менше і посідає друге рангове місце. Найменший вплив справляють частота самостійних занять ФК, теоретична підготовленість і рухова активність з малими енерговитратами (у межах 0,6–1,2%). Відзначимо також слабкий зворотний вплив частоти самостійних занять фізичними вправами (1,2%) на мінливість оволодіння руховими діями у школярів, що підтверджує принцип поступовості в оволодінні руховими діями.

Посилання

1. Апанасенко Г. Л. Избранные статьи о здоровье. Київ. 2005. 48 с.

2. Журавлев А. Н. Оптимизация двигательной активности учащихся специальных учебных заведений : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 2001. 147 с.

3. Збірник матеріалів для державної підсумкової атестації з фізичної культури / упоряд. С. М. Дятленко, С. М. Чешейко. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 108 с.

4. Кібальник О. Я. Фітнес-технологія як засіб підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків 13–15 років. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 3. С. 78–81.

5. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. Киев : Олимпійська література, 1999. 232 с.

6. Кузнецов В. А. Теоретическая подготовка студентов педагогического вуза в системе общего физкультурного образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2005. 214 с.

7. Литвин А. Т. Исторические предпосылки и теоретико-методологические основы современной системы физического воспитания : автореф. дис. … канд. физ. восп. : 24.00.02. Київ, 2008. 22 с.

8. Теорія і методика фізичного виховання : навч. вид. / [під ред. Т. Ю. Круцевич]. Київ : Олімпійська література, 2008. Т. 1. 391 с.

9. Томенко О. А., Воскобойник А. Р. Формування здорового способу життя старшокласників у процесі секційних занять. *Сучасні проблеми фізичного виховання та спорту різних груп населення*: матеріали XX Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 111-117.

10. Томенко О. А. Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді: теорія і методологія: [монографія]. Суми : Вид-во «МакДен». 2012. 276 с.

11. Томенко О. Взаємозв'язок між показниками соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями та мотиваційно-ціннісної сфери школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2013. № 2. С. 53–57.

12. Томенко О., Матросов С. Відмінності у показниках соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості й мотиваційної сфери старшокласників та студентів залежно від статі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 9 (83). С. 113–123.

13. Project Active. URL : http://www.projectactive.org/mission.html.

14. Tomenko, O. A. The Linkage Between Indicators of Physical Health, Physical Activity, Theoretical Preparation, *Mastery of Motor Actions and Motivational-value Areas of Schoolchildren. Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*. 2011. №3. P. 148-150.

Розділ 6.
КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ НЕСПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ ОБҐРУНТУВАННЯ

6.1. Зміст концептуальної моделі неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури, об'єктом галузевих наукових досліджень учнівська молодь у цілому виступає лише опосередковано, через дослідження проблем, пов'язаних з фізичним вихованням різних вікових груп (школярі середнього і старшого шкільного віку),. Але жодного разу учнівська молодь цілісно не була представлена як контингент наукових досліджень галузі, що вкотре обґрунтовує актуальність наших наукових пошуків. Для розкриття теоретико-методологічних основ неспеціальної фізкультурної освіти (НсФО) учнівської молоді, шляхів формування фізичної культури особистості у молодих людей ми побудували її концептуальну модель, що має пошуковий характер (рис. 6.1). В основу її розробки покладено поняття про концепцію та принципові положення моделювання у педагогіці та сфері фізичної культури і спорту.

Гносеологічна категорія «моделювання» характеризує один із шляхів пізнання, який дає можливість перенесення результатів, одержаних під час побудови й вивчення моделей, на оригінал на основі того, що модель певною мірою відображає його сторони. Смисл моделювання полягає у відтворенні характеристик (структури, властивостей, відношень) певного об'єкта на іншому, спеціально створеному для вивчення. Поняття «*модель»* (від латин. modulus – «міра», «зразок», «норма») у логіці й методології науки – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, плода людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі [19]. Ми розглядаємо розроблену модель як аналог процесу неспеціальної фізкультурної освіти, який слугує для збереження та розширення знання (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення й управління ним. А також як схему неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді, шляхом якої відображаються істотні сторони цього процесу для виявлення найбільш ефективних способів у вирішенні її завдань.

Під час моделювання змісту неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді ми виходимо із загальної логіки наукового пошуку, яка є послідовністю переходів від емпіричного опису дійсності до її відображення в теоретичній, формалізованій формі. За умов такого підходу моделювання виступає формою теоретичного мислення та засобом відображення практичної дійсності. Тобто побудова нашої моделі здійснена таким чином, що відображає як теоретичну, структурну (загальне уявлення про обраний об'єкт), так і практичну сторони (загальне уявлення про те, що треба зробити з об'єктом, щоб максимально його наблизити до науково обґрунтованого нами уявлення про нього).

Під концепцією у загальному розумінні поданого поняття мають на увазі комплекс поглядів на сутність певного явища та управління ним, об'єднаних спільним задумом і методологією.

Виходячи з цього, наша концептуальна модель (модель неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді) оптимально поєднує узагальнення змісту неспеціальної фізкультурної освіти молоді, що навчається, виділення її мети і функцій, постановку завдань, визначення умов реалізації і рівнів організації, обґрунтування принципів та поділу на складові частини, виділення засобів та форм реалізації, напрямів та характеру взаємозв'язків між її складовими, передбачення проміжних та загальних результатів, розробку способу кількісного визначення рівня неспеціальної фізкультурної освіченості учнівської молоді.

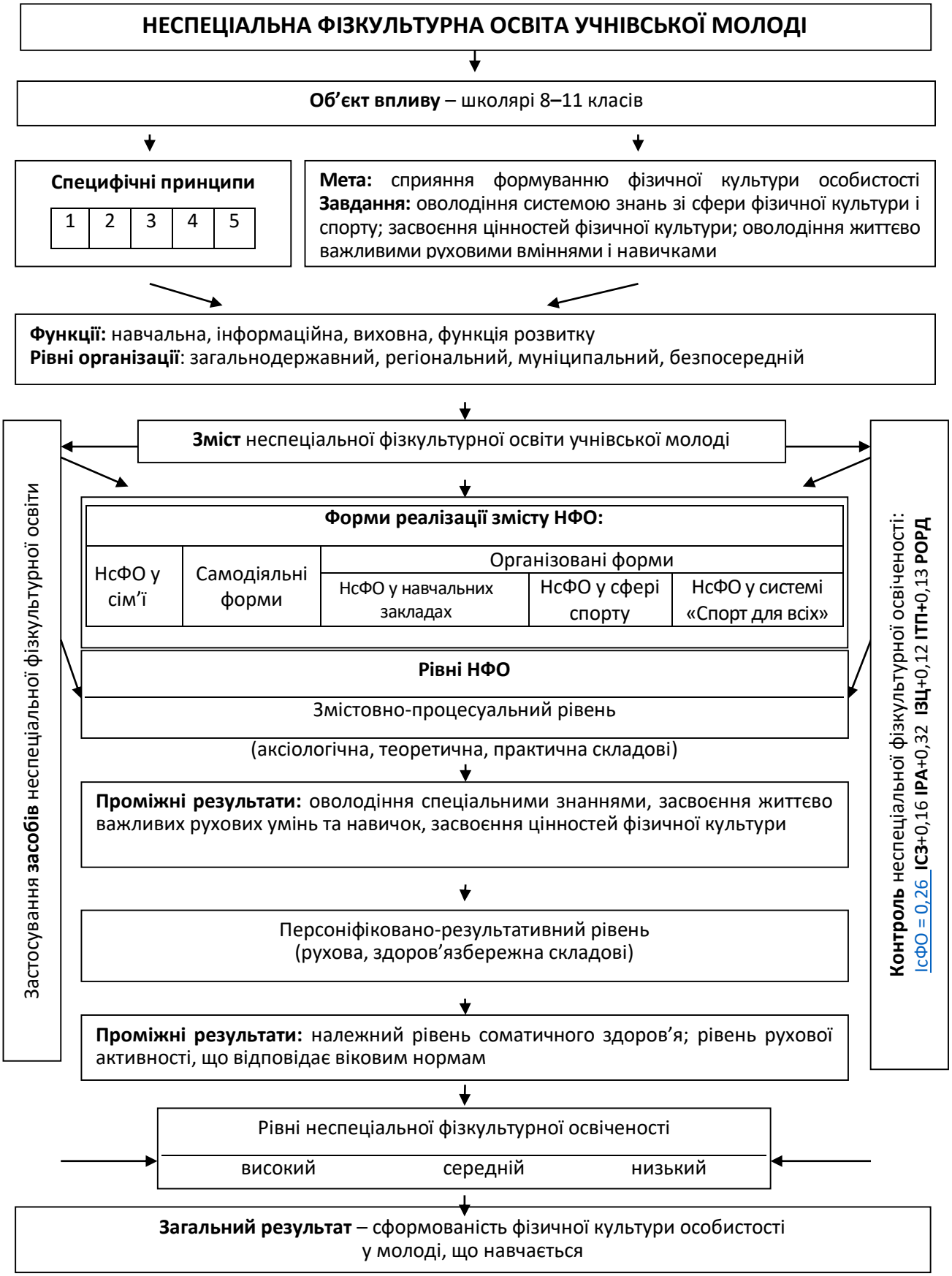


Рис. 6.1. Концептуальна модель неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді: 1 – принцип пріоритету ціннісного ставлення до фізичної культури; 2 – принцип пролонгованого впливу рухової активності у процесі освітньої діяльності; 3 – принцип наступності форм реалізації та засобів НсФО; 4 – принцип оздоровчої спрямованості НФО; 5 – принцип урахування регіональних особливостей під час формування змісту НсФО

Методологічними основами розробленої моделі є:

а) базові теоретичні засади теорії і методики фізичного виховання, висвітлені у працях А. В. Лотоненка, А. П. Матвєєва, В. М. Платонова, В. В. Приходька, М. М. Булатової, Т. Ю. Круцевич, Ю. Ф. Курамшина, та соціології фізичної культури і спорту – В. І. Столярова, В. М. Видріна, Л. І. Лубишевої;

б) культурологічні основи у вигляді: загальної теорії культури, що розглядає фізичну культуру і спорт як процес і результат фізичного вдосконалення людей, а також як сукупність матеріальних і духовних цінностей, накопичених людством, як інститут культури, що транслює соціально значущий досвід; структурної морфології культури, що дозволяє розглядати неспеціальну фізкультурну освіту як сферу не тільки тілесного, а й духовного розвитку, в межах якої відбувається трансляція соціально значущого знання зі спеціалізованого на буденний рівень;

в) новітні філософські, психолого-педагогічні ідеї щодо модернізації системи фізичного виховання в Україні; філософсько-культурологічний, аксіологічний, системний підходи; загальнонаукові принципи цілепокладання, історизму, полікультурності у фізичному вихованні та освіті в цілому;

г) ідеї і теорії педагогічного моделювання і проєктування (Дж. Джонс, Е. С. Заір-Бек, М.В. Кларін та ін.);

д) психолого-педагогічні основи у вигляді: гуманістичної психології, що розглядає особистість як унікальну і неповторну цілісність і цінність, спрямовану у майбутнє і потенційно готову до безперервного саморозвитку; психологічних основ формування позитивної мотивації до фізкультурно-спортивної діяльності на основі врахування об'єктивних закономірностей даного процесу і суб'єктивних характеристик особистості; теорії особистісно орієнтованої фізичної культури як специфічного педагогічного процесу і форми спілкування вчителя і учня.

Основними джерелами формування моделі є:

– соціальне замовлення суспільства, сформульоване у нормативних документах і виражене у відповідних потребах суспільства й окремої особистості;

– досвід міжнародної практики неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді;

– результати власних проведених досліджень.

Розроблена нами модель містить такі структурні компоненти неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді: 1. Об'єкт впливу. 2. Мету. 3. Завдання. 4. Принципи неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. 5. Функції. 6. Рівні організації. 7. Зміст неспеціальної фізкультурної освіти. 8. Форми реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти. 9. Засоби неспеціальної фізкультурної освіти. 10. Складові неспеціальної фізкультурної освіти. 11. Контроль неспеціальної фізкультурної освіченості через способи її кількісного визначення. 12. Проміжні та загальні результати неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді (рис. 5.1).

В основу обґрунтування концептуальної моделі нами покладені результати дослідження таких питань:

1. Змісту проблемного поля неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді на сучасному етапі.

2. Генези виникнення поняття та наявних концептуальних підходів науковців до розуміння сутності неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді.

3. Міжнародної практики неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді.

4. Взаємозв'язків між показниками, що характеризують неспеціальну фізкультурну освіченість школярів 8–11 класів та студентів І–ІІ курсів (тут, на рівні фізкультурної грамотності).

На підставі здійсненого аналізу восьми понять неспеціальної фізкультурної освіти, викладеного вище й опублікованого у провідних фахових виданнях України [10; 24], ми виділили *специфічні ознаки* цього педагогічного процесу, що відрізняють його від інших складових фізичної

культури й дають нам підстави вважати його самостійним явищем, що взаємопов'язане з іншими явищами і процесами, продукує інші явища, відтворює у своєму змісті ознаки й властивості, характерні для фізичної культури в цілому. До таких специфічних ознак ми відносимо:

- спрямованість на сприяння формуванню фізичної культури особистості молодої людини;

- безперервність, що забезпечується наявністю форм реалізації змісту, які досяжні й функціонують у навчальних закладах, у поза навчальний час, у спортивних клубах, у сім'ї, у системі спорту для всіх тощо;

- недостатньо цілеспрямований (інколи хаотичний) характер, що проявляється в отриманні випадкової інформації або вмінь, наприклад з книг чи засобів масової інформації з теоретичними даними про основи збереження фізичного здоров'я та ін.;

- яскраво виражений регіональний компонент, що полягає у впливові на її зміст кліматичних умов, мовних та етнокультурних особливостей, фізкультурно-оздоровчої та спортивної інфраструктури регіону, де реалізовується неспеціальна фізкультурна освіта.

Метою неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді є сприяння формуванню фізичної культури особистості, беручи за орієнтир рівень фізкультурної грамотності. *Завданнями* є загальні, а також специфічні. Серед загальних: оволодіння системою знань, необхідних для ведення здорового способу життя та повноцінної життєдіяльності у соціумі; засвоєння цінностей фізичної культури; оволодіння життєво важливими руховими вміннями і навичками (див. рис. 5.1).

Загальні завдання неспеціальної фізкультурної освіти уточнюються відповідно до специфіки віку і статі учнів. Тільки в єдності вони стають гарантіями формування фізичної культури особистості молодої людини, що навчається.

Специфічними завданнями неспеціальної фізкультурної освіти школярів ми вважаємо: сприяння підготовці до вступу у вищі навчальні заклади та навчання у них, а також подальшій життєдіяльності; виховання потреби самостійно займатися фізичними вправами, свідомо застосовувати їх для відпочинку, тренування, підвищення працездатності і зміцнення здоров'я. Вирішення останнього завдання в діяльності педагога передбачає створення необхідних передумов для самостійних фізкультурних занять учнів, що зумовлює необхідність у: підвищенні фізкультурної грамотності школярів; стимулюванні позитивної мотивації до фізичної культури; формуванні основ правильної техніки виконання життєво важливих рухових умінь і навичок; формуванні організаційно-методичних умінь, що дають можливість правильно побудувати школяреві своє самостійне заняття, дозувати навантаження, здійснювати найпростіший самоконтроль. Тобто спостерігається тісний взаємозв'язок між загальними й специфічними завданнями неспеціальної фізкультурної освіти.

Перелічені завдання подані в офіційних документах, що регламентують фізичне виховання в загальноосвітніх закладах (школа, ліцей тощо). Вони відіграють роль орієнтовних установок для всіх сторін цілеспрямованого використання неспеціальної фізкультурної освіти в період шкільного віку. Однак для різних навчальних закладів залежно від віку і форм використання фізичної культури вони повинні бути конкретизовані. Така конкретизація частково представлена у програмах обов'язкових курсів, програмах секційних занять колективів фізичної культури та ДЮСШ.

Специфічними завданнями неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів є: сприяння підготовці до швидкого та якісного оволодіння професією, перенесення нервово-психічних навантажень; підвищення стійкості організму до впливу негативних факторів, що зустрічаються у процесі навчання у вищому навчальному закладі та майбутній професійній діяльності.

Важливим елементом концептуальної моделі є виділення *функцій*, які неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді виконує у контексті вирішення завдань і досягнення загальної мети. Функція (від латин. *functio* – «виконання») – це обов'язок, коло діяльності, призначення, роль [16;

21]. Спроби осмислити форми й функції неспеціальної фізкультурної освіти в суспільстві мають давню історію. Проте сам термін «функція» стосовно неспеціальної фізкультурної освіти почав використовуватися лише в останнє десятиліття. До цього замість поняття «функція» застосовувалися такі категорії, як «мета», «завдання», «призначення» та «роль».

Сьогодні стосовно соціальних явищ термін «функція» позначається у їх можливості здійснювати певний вплив на інші об'єкти, тобто вступати з ними у різноманітні відносини. З урахуванням згаданої тези під «функціями неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді» можна розуміти об'єктивно притаманні їй властивості певним чином впливати як на людину, так і на інші сфери суспільного життя. При цьому зрозуміло, що ці функції реалізуються не автоматично, а тільки через активну рухову й пізнавальну діяльність людини, спрямовану на засвоєння специфічних цінностей фізичної культури.

Розглянемо основні положення, на базі яких ми здійснили виділення конкретних функцій неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді та їх класифікацію. З погляду діалектики основними ознаками виділення певних функцій неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді можуть бути лише риси, об'єктивно властиві їй насправді, лише її реальні стійкі відносини з іншими сферами життя. Таким чином, цьому явищу не можливо приписати такі специфічні функції, які для неї не характерні. Наприклад, у дитини у процесі занять фізичними вправами формуються і вдосконалюються деякі естетичні смаки, зумовлені її руховою діяльністю. Але у цьому випадку естетичні якості будуть не такі глибокі й різноманітні, як властиво справжньому мистецтву. Тому для неспеціальної фізкультурної освіти естетична функція може бути важливою, але не специфічною. І повністю замінити функції справжнього мистецтва фізичні вправи не можуть.

Функціями неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді правомірно вважати лише такі, в яких відображаються її особливості, відсутні в інших різновидів фізичної культури. Тому не все, що досягається за допомогою неспеціальної фізкультурної освіти, можна віднести до її функцій. Так, під час навчання рухам певною мірою відбувається й розвиток рухових якостей людини, проте для неспеціальної фізкультурної освіти це не є специфікою. Для цього існує інший різновид фізичної культури – фізичне виховання у його вузькому (суто фізичному, власне кінезіологічному) розумінні. Отже, властивості і взаємозв'язки неспеціальної фізкультурної освіти з іншими сферами життєдіяльності, в яких не відображається її специфіка, некоректно вважати функціями.

Функції неспеціальної фізкультурної освіти необхідно розглядати в єдності з формами її реалізації, тому що функція і форма не можуть існувати незалежно одна від іншої. Функція не може проявитися поза реальним способом існування, поза формою. Крім того, кожна форма виконує специфічне призначення. Наприклад, урочна форма не дає можливості максимально засвоювати теоретичні знання, а самодіяльні форми, як ми вважаємо, можуть більш ефективно. Тому спроби розгляду функцій неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді без співвіднесення їх з конкретними формами не можуть бути вдалими. В ідеалі буде досить цінним, якщо вдасться коректно визначити основні форми реалізації неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді і для кожної виявити стійку систему функцій, що дозволить фахівцям ставити і вирішувати різні педагогічні завдання.

Усебічне повноцінне уявлення про форми і функції неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді можна отримати, якщо виходити з положення про те, що вона органічно включена в загальну структуру освіти та має реальні зв'язки з іншими сторонами дійсності. Тому принципові відмінності окремих форм неспеціальної фізкультурної освіти в цілому зумовлені особливостями тих сфер, з якими вони пов'язані (спорт, спорт для всіх, сім'я тощо). Так, неспеціальна фізкультурна освіта молоді, організована в навчальних закладах, відрізняється від такої, що функціонує в сім'ї, повсякденному побуті. А обидві ці форми різняться від неспеціальної фізкультурної освіти молоді у

сфері спорту. Отже, під час виділення окремих форм реалізації неспеціальної фізкультурної освіти треба виходити з особливостей тих соціально значущих сфер, в яких вона відграє істотну роль.

Таким чином, виділимо функції неспеціальної фізкультурної освіти молоді, яка навчається, що випливають з її сутності і відображають структуру, відіграють важливу роль у процесі формування фізичної культури особистості: навчальну, інформаційну, виховну, функцію розвитку.

Навчальна полягає у: здобутті молодими людьми теоретичних знань (знання сутності фізичної культури, її значення для особистості і суспільства, історії фізичної культури і спорту в Україні і світі, основ олімпізму, знання фізкультурно-гігієнічного характеру); набутті базових знань методичного характеру (знання техніки фізичних вправ та окремих видів спорту, її значення та основ застосування, закономірностей формування рухових умінь і навичок, підтримки належного рівня здоров'я); формуванні вмінь диференційовано керувати рухами в основних ланках опорно-рухового апарату та їх координувати у різноманітних сполученнях; оволодінні системою вправ, розрахованих на засвоєння основних способів раціонального використання власних сил для пересування у просторі, подолання перешкод і володіння предметами; опануванні способів циклічних пересувань у просторі (ходьба, біг, плавання, їзда на велосипеді), що мають пряме прикладне застосування, а також інших, які мають опосередковане прикладне застосування (елементи танцювальних рухів, спортивних ігор, єдиноборств).

Інформаційна функція неспеціальної фізкультурної освіти полягає у накопиченні і передачі спеціальних знань і прикладів поведінки зі сфери фізичної культури і спорту. Як носії інформації виступають духовні й матеріальні цінності, що створюються у процесі функціонування фізичної культури та у зв'язку з нею. Фізкультурна й спортивна інформація міститься значною мірою у теле- і радіопередачах, газетних та Інтернет-повідомленнях.

Інформаційна функція НсФО реалізується за рахунок цілої низки інформаційних можливостей: використання відповідної спеціальної навчально-методичної літератури, комп'ютерних програм, засобів масової інформації. Водночас з цим може розповсюджуватися інша друкована продукція: пам'ятки для школяра, методичні рекомендації, посібники тощо.

Виховна функція полягає у: формуванні свідомої потреби у заняттях фізичною культурою і спортом; розвитку в учнівської молоді моральних якостей, засвоєнні і практичному наслідуванні гуманістичних цінностей олімпізму, поведінки у дусі вимог суспільства; формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури і спорту; фізичному вдосконаленні і самовихованні. Високоморальна поведінка молодої людини, а також засвоєні у процесі занять фізичними вправами працьовитість, наполегливість, сміливість й інші вольові якості безпосередньо переносяться у життя, навчальні та побутові умови. У процесі фізкультурної освіти відбувається певною мірою і формування етичних якостей та естетичних смаків особистості. Духовне і фізичне у розвитку молоді повинно становити нероздільне ціле згідно з давньогрецьким ідеалом «калокагатії».

Функція розвитку полягає в орієнтації на саморозвиток й безперервний духовний і фізичний розвиток.

Закономірності функціонування неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді проявляються як істотні, часто повторювані зв'язки (залежності) між метою, завданнями, функціями, засобами і формами реалізації цього явища, що детермінують його ефективність у сучасних соціально-економічних умовах.

Принципами неспеціальної фізкультурної освіти є найбільш типові закономірності її функціонування, що часто повторюються: загальні та специфічні. До загальних відносяться: демократизація, гуманізація, патріотизм, науковість, спрямованість на виховання гармонійно розвиненої особистості. Серед специфічних принципів обґрунтовано у нашому дисертаційному

дослідженні: принцип пролонгованого впливу рухової активності у процесі освітньої діяльності молоді та принцип пріоритету ціннісного ставлення молоді до фізичної культури. Далі ми наводимо їх опис і теоретичне обґрунтування (рис. 5.1).

Аналіз особливостей організації неспеціальної фізкультурної освіти дозволив нам виділити *рівні її організації*: загальнодержавний рівень (мега рівень), який здійснюється організаціями, що відповідають за фізкультурну освіту (Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України); регіональний – рівень АР Крим, областей, міст Києва та Севастополя, що реалізується Міністерством освіти і науки, молоді та спорту АР Крим та обласними підрозділами згаданого вище міністерства; муніципальний (місцевий) рівень – міські, районні управління і комітети, а також об'єднання, асоціації, фонди, фізкультурно-спортивні товариства; безпосередній (внутрішньо шкільний або внутрішньо вузівський) рівень (мета рівень) – організація навчально-виховного процесу в цілому, зміст шкільного предмета «Фізична культура» та вузівського – «Фізичне виховання», організація позакласних занять з фізкультурної освіти; особистісний (мікрорівень).

На загальнодержавному (мега рівень), регіональному та муніципальному рівнях завданнями органів управління щодо неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді є:

1. Забезпечення і захист прав громадян на рівний доступ до неспеціальної фізкультурної освіти, створення і вдосконалення відповідної системи для різних груп населення, соціально-економічних умов для зміцнення матеріально-технічної бази з метою розширення форм занять.

2. Інформаційне забезпечення освітньої діяльності, розкриття соціальної значущості та пропаганди фізичної культури і спорту та їх ролі в оздоровленні нації, формування здорового способу життя громадян, боротьба з негативними явищами – курінням, уживанням алкоголю, наркотиків, дитячою злочинністю через засоби масової інформації.

3. Удосконалення і розвиток форм реалізації неспеціальної фізкультурної освіти у сім'ї, у поза навчальний час, у спорті для всіх, включаючи фінансове, нормативно-правове, кадрове, матеріально-технічне, програмно-методичне, медичне забезпечення.

4. Розробити нормативно-правові та методичні документи в галузі фізичної культури і спорту для використання в роботі органів державного управління, громадських організацій, дитячо-юнацьких спортивних шкіл тощо.

На рівні освітніх установ (мета рівень) завдання дещо відрізняються від попередніх:

1. Сприяти реалізації нового програмного забезпечення «Фізичної культури» учнівської молоді у школах.

2. Усіляко сприяти інтеграції неспеціальної фізкультурної освіти у загальну систему освіти, існуючі фізкультурно-спортивні клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи та інші спортивні й освітні установи.

На особистісному (мікрорівень) виділимо завдання, реалізація яких сприятиме досягненню мети неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді:

1. Засвоєння спеціальних фізкультурних знань і формування на їх основі природничо-наукового світогляду.

2. Формування умінь методичного характеру, необхідних для самостійного використання засобів і методів фізичної культури для підвищення працездатності, зміцнення здоров'я.

3. Формування життєво необхідного запасу рухових умінь і навичок.

4. Сприяння зміцненню здоров'я, належному фізичному розвитку та формуванню основ здорового способу життя.

5. Сприяння засвоєнню цінностей фізичної культури та якостей особистості у суб'єктів освітньо-виховного процесу, формування у них усвідомленої потреби у систематичних заняттях фізичними вправами і спортом.

Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді як соціально-педагогічний процес може повноцінно забезпечувати формування фізичної культури особистості на основі сучасних науково-обґрунтованих підходів у випадку *реалізації умов*, що відображені на рис. 6.2, з опорою на загальні та специфічні принципи, які викладені у наступному підрозділі. Як парадигма неспеціальної фізкультурної освіти повинні виступати ідеї гуманізму, цінності та ідеали олімпізму. Неспеціальна фізкультурна освіта розглядається у цілісному освітньому середовищі молоді як дійовий засіб формування фізичної культури особистості та як результат – засвоєння життєво необхідних знань, формування вмінь і навичок фізкультурної діяльності.

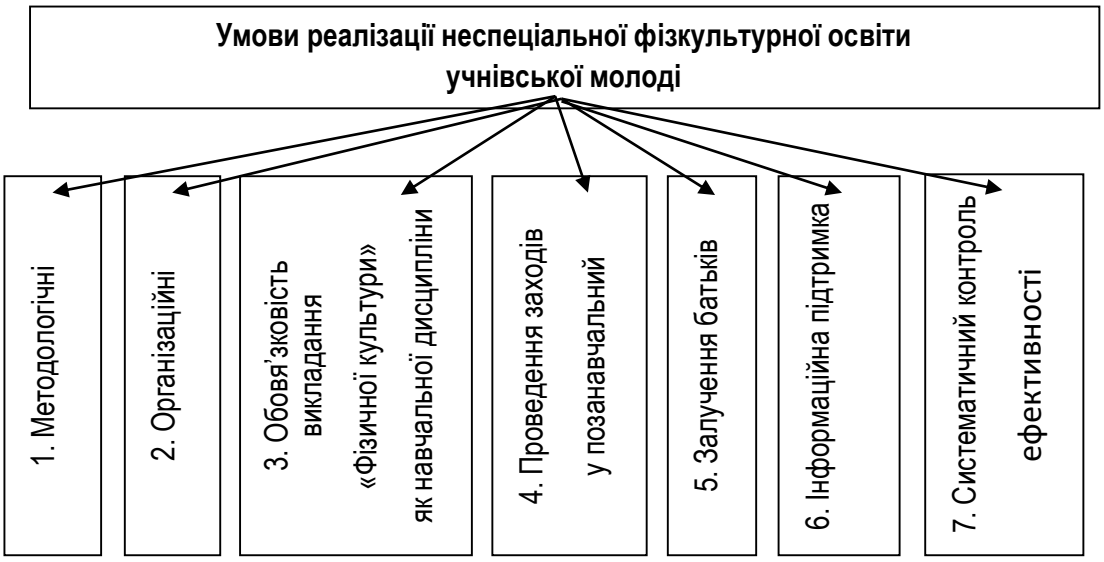


Рис. 6.2. Умови реалізації неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді

Методологічними умовами є: урахування концептуальних положень гносеологічних засад теорії пізнання як загальнонаукової теорії; використання новітніх філософських, психолого-педагогічних ідей щодо модернізації системи фізичного виховання в Україні (В. М. Платонов, М. М. Булатова, Т. Ю. Круцевич, М. В. Дутчак), соціології фізичної культури і спорту (В. М. Видрін, Л. І. Лубишева, В. І. Столяров); побудова процесу неспеціальної фізкультурної освіти на основі культурологічного, аксіологічного, системного підходів (Ю. К. Бабанський, М. С. Каган, Б. Ф. Ломов, М. Н. Скаткін, В. А. Ядов та ін.).

Серед організаційних умов виділяємо:

– забезпечення загальнодоступної, щоденної фізкультурної освіти молоді всіх вікових груп;

– стимулювання фахівців галузі до роботи у навчальних закладах та активної участі у громадських фізкультурно-оздоровчих заходах;

– стимулювання досліджень, спрямованих на вдосконалення теорії й методики неспеціальної фізкультурної освіти;

– доступ до безпечних місць занять руховою активністю у навчальних закладах та за місцем проживання;

– забезпечення відповідності змісту неспеціальної фізкультурної освіти інтересам школярів.

Важливою складовою реалізації фізкультурної освіти учнівської молоді є умови, що пов'язані з викладанням навчальної дисципліни «Фізична культура»:

– забезпечення чіткого планування уроків фізичної культури як основних форм реалізації змісту

неспеціальної фізкультурної освіти у навчальних закладах;

– використання технології активного навчання для стимулювання до занять фізичною культурою;

– популяризація рухової активності в межах навчального закладу;

– вилучення з практики застосування фізичних вправ як покарання;

– впровадження і реалізація міжпредметних зв'язків «Фізична культура» – інші предмети шкільної програми.

Проведення заходів у поза навчальний час є обов'язковою умовою реалізації неспеціальної фізкультурної освіти і містить кілька компонентів:

– забезпечення впровадження різноманітних виховних, змагальних і незмагальних заходів для учнівської молоді;

– сприяння участі молоді у фізкультурно-спортивних заходах, які проводяться через мережу «Спорт для всіх» і територіальною громадою, і використання для цього всіх наявних ресурсів суспільства.

На нашу думку, ефективна реалізація неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді неможлива без залучення батьків шляхом:

– включення батьків та членів сімей до позашкільних програм, що реалізуються через мережу «Спорт для всіх», для стимулювання участі дітей у цих заходах;

– стимулювання батьків до підтримки занять обраними видами рухової активності дітьми.

Інформаційна підтримка є також базовою умовою реалізації неспеціальної фізкультурної освіти молоді, що навчається, а її зміст полягає у:

– забезпеченні постійного доступу молоді до інформації про основи здорового способу життя і рухову активність через засоби масової інформації місцевого й державного рівнів;

– інформуванні неактивних школярів про можливості застосування фізкультурної освіти й доступні у регіоні програми через мережу «Спорт для всіх».

Останньою умовою є впровадження контролю:

– неспеціальної фізкультурної освіченості на основі її кількісної інтегральної оцінки у молодої людини;

– рівня спеціальних знань школярів, рівня засвоєння цінностей фізичної культури, рівня оволодіння життєво важливими руховими навичками, а також їх динаміки;

– рівнів соматичного здоров'я та рухової активності як індикаторів персоніфіковано-результативного рівня неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді.

Функції неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді можуть реально проявлятися в конкретних формах. Звідси термін «форма реалізації неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді» розуміється нами як спосіб її існування з притаманним функціональним призначенням. Поза конкретною формою реалізації неспеціальна фізкультурна освіта є віртуальною категорією. Вона стає реальністю лише тоді, коли набуває ознаки визначеності, конкретності і цілісності, тобто отримує своєрідне оформлення за структурою і переважним змістом своєї організації. Тоді неспеціальна фізкультурна освіта фактично існує у формі занять у сім'ї, самодіяльних, організованих форм тощо. При цьому кожна окрема форма здійснює своє специфічне призначення за допомогою реалізації конкретних функції.

Ми виділили кілька *форм реалізації* змісту неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. Серед них форми реалізації: у сім'ї; самодіяльні форми; організовані форми (у навчальних закладах у навчальний і поза навчальний час, у сфері спорту, у системі спорту для всіх).

До найбільш поширених форм реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді в сім'ї відносяться: 1) активний відпочинок на свіжому повітрі у вільний від уроків і виконання

домашніх завдань час, що містить прогулянки, катання на велосипеді, купання, ходьбу на лижах, різні ігри тощо; 2) участь разом з батьками у різних змаганнях-конкурсах (на зразок «Мама, тато, я – спортивна сім'я) і спортивних вікторинах; 3) сімейні походи (піші, лижні, велосипедні, водні) у вихідні дні та у канікулярний час спільно з батьками.

Реалізація змісту неспеціальної фізкультурної освіти у сім'ї є однією з провідних і найбільш значущих, містить значну частку самостійних занять і частково залежить від фізкультурної освіти батьків як допоміжної ланки у забезпеченні ефективності цього процесу. Фізкультурна освіта школярів у сім'ї потребує від батьків певних знань, досвіду та безпосередньої участі. Батьки повинні: періодично проводити бесіди зі своїми дітьми на теми здорового способу життя; залучати їх до систематичних занять фізичними вправами і спортом, брати участь у спільних з дітьми заняттях оздоровчою фізичною культурою; стежити за станом фізичного розвитку, поставою, здоров'ям дітей.

Самодіяльні форми реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти передбачають: 1) індивідуальні заняття різними фізичними вправами в домашніх умовах (атлетична гімнастика, оздоровча аеробіка тощо); 2) самостійні заняття фізичними вправами у вільний від навчання час (на основі повної добровільності й ініціативи (за бажанням) або за завданням педагога (домашні завдання)); 3) перегляд спортивних теле- і відео програм, читання спортивних газет, перегляд Інтернет-ресурсів.

Самостійні та індивідуальні заняття фізичними вправами – найбільш доступна форма реалізації неспеціальної фізкультурної освіти. Проблема підвищення ефективності таких занять зумовлена суперечністю між рівнем соціальних вимог до самостійних занять та недостатньою ефективністю підготовки до них у навчальних закладах [2; 13; 14]. Сьогодні, в умовах скорочення обсягу обов'язкових занять з фізичного виховання вона набула статусу соціально значущої педагогічної проблеми, що вимагає цілісного розв'язання на основі наукового підходу, який ураховує її залежність від комплексу чинників. Загальна значущість проблеми відображена в Законі України «Про фізичну культуру і спорт», відповідно до якого залучення громадян до регулярних занять фізичною культурою є одним із пріоритетів державної політики.

Самодіяльні форми реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти, як основні фактори у веденні здорового способу життя молоді, на нашу думку, повинні вирішувати такі освітні завдання:

1. Розвиток стійкого інтересу до регулярних занять фізичними вправами і спортом та потреби у цьому через індивідуалізацію видів і форм фізичної діяльності.

2. Забезпечення разом з обов'язковими заняттями з фізичного виховання безперервності та ефективності неспеціальної фізкультурної освіти, додаткових знань у сфері фізичної культури і спорту.

3. Прищеплення навичок самостійної організації своєї м'язової діяльності, а також залучення до неї своїх друзів.

Організовані форми реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти молоді у навчальних закладах у навчальний час викладені нижче. Основною формою реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти молоді, що навчається у школах, є урочна форма. Уроки з переважною освітньою спрямованістю поділяють на п'ять типів за принципом дидактичних завдань, що вирішуються: вступні уроки, уроки вивчення нового матеріалу, уроки вдосконалення, змішані (комплексні) уроки, контрольні (залікові) уроки. Для багатьох школярів урок фізкультури є єдиним гарантованим щотижневим засобом підтримання фізичної активності і, на думку зарубіжних фахівців, трампліном для залучення до спорту й рухової активності протягом життя [10].

Як повідомлено Європейським парламентом у «Рішенні про роль спорту в освіті», уроки фізичної культури з включеним теоретичним матеріалом про олімпізм є єдиним шкільним

предметом, який дозволяє молоді отримати інформацію про такі важливі соціальні цінності, як самодисципліна, солідарність, дух товариства, терпимість і чесна гра і поряд зі спортом знаходяться серед найбільш важливих інструментів соціальної інтеграції [6].

Порівняно з іншими формами урок фізичної культури має низку переваг, оскільки він: а) є наймасовішою формою організованих, систематичних й обов'язкових занять школярів; б) проводиться на базі науково обґрунтованої державної програми, розрахованої на тривалі терміни навчання; в) здійснюється під керівництвом педагога з урахуванням віково-статевих й індивідуальних особливостей школярів; г) сприяє всебічному фізичному вдосконаленню всіх учнів незалежно від їх рухових здібностей, спортивних результатів, розподілу на медичні групи тощо.

Іншою загальноприйнятою формою реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти школярів є фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня. У процесі проведення фізкультурно-оздоровчих заходів вирішуються такі освітні завдання: активізація рухового режиму та впровадження фізичної культури в повсякденний побут школярів; удосконалення культури рухів; оволодіння навичками самостійних занять фізичною культурою.

До фізкультурно-оздоровчих заходів відносять фізкультхвилинки та фізкультпаузи під час уроків, фізичні вправи на перервах. Їх мета – зняття втоми, підвищення продуктивності розумової або фізичної роботи, попередження порушень постави. Час початку фізкультхвилинки визначає педагог, який проводить урок. Важливими умовами проведення фізичних вправ та ігор на перерві є наявність добре заздалегідь підготовлених місць занять, достатня кількість інвентарю та обладнання. Перевагою цього різновиду, що гуманізує зміст фізкультурної освіти, є те, що діти беруть участь у всіх іграх добровільно, за бажанням.

Основною формою реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти у студентів I–II курсів закладів вищої освіти є навчальні заняття. До них відносяться: теоретичні та практичні, інструкторсько-методичні та показові; індивідуально-групові додаткові заняття (консультації) під контролем викладача. Спрямованість, зміст і методика занять постійно вдосконалюються і сприяють формуванню свідомої потреби у фізичному вдосконаленні, закладанню фундаменту для систематичних занять фізичними вправами.

Для студентів іншою формою реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти є фізичні вправи в режимі навчального дня, що містять освітні елементи: фізкультурні паузи, додаткові заняття, бесіди тощо. Фізкультпаузи проводяться після перших 4 годин аудиторних чи практичних занять. Їх тривалість – 8–10 хв. Додаткові заняття (індивідуальні або групові) проводяться викладачем з метою підготовки студентів до складання залікових норм і вимог навчальної програми з фізичного виховання. Фізичні вправи в режимі навчального дня виконують функцію активного відпочинку.

Серед організованих форм реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти школярів у позанавчальний час чільне місце посідають: 1) секції з видів спорту; 2) шкільні змагання; 3) туристичні походи і зльоти; 4) свята фізичної культури, дні здоров'я тощо.

Неспеціальна фізкультурна освіта студентів у поза навчальний час проводиться у кількох основних формах. Перша й основна – секційні заняття, які є продовженням навчальних занять. Секційна робота у спортивних секціях та змагання проводяться у поза навчальний час з метою наблизити спорт до досягнення навчальних і виховних цілей фізкультурної освіти студентів. Водночас спортивно-масова робота вирішує завдання організації здорового побуту і розумного дозвілля, що сприяє зміцненню дисципліни, згуртуванню колективу.

До змісту масових фізкультурно-спортивних заходів, що проводяться у вихідні дні протягом навчального року та у канікулярний час, входять спортивні вечори, спартакіади за участі збірних команд факультетів, масові кроси та естафети, свята фізичної культури, змагання різного рівня,

туристичні походи тощо.

Форми реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти молоді у сфері спорту виражаються у систематичних заняттях обраним видом спорту у дитячо-юнацьких спортивних школах (ДЮСШ) або у спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних школах олімпійського резерву (СДЮСШОР).

Форми реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти молоді у спорті для всіх містять:

1) заняття у фітнес-клубах та фізкультурно-оздоровчих центрах;

2) фізкультурні заходи в літніх і зимових оздоровчих таборах (основними освітніми завданнями використання фізичної культури у таборі є набуття навичок зміцнення здоров'я; особлива увага приділяється навчанню плавання, різних способів пересування на лижах, туризму та спортивному вдосконаленню у різних видах спорту);

3) різноманітні заходи за місцем проживання у парках культури і відпочинку, на дитячих майданчиках, лижних і туристсько-екскурсійних базах, човнових станціях та в інших місцях масового відпочинку;

4) консультації інструкторів мережі «Спорт для всіх».

Різноманітні форми реалізації змісту неспеціальної фізкультурної освіти створюють умови для більш повного задоволення індивідуальних фізкультурних і спортивних інтересів та запитів підростаючого покоління за рахунок широкого діапазону форм і видів фізкультурних і спортивних занять, які проводяться в позашкільних спортивних і фізкультурно-оздоровчих установах, навчально-матеріального забезпечення, фізкультурно-спортивної бази, високої кваліфікації фахівців з фізичної культури і спорту.

Засоби неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді частково відповідають засобам фізичного виховання як цілеспрямованого педагогічного процесу, обґрунтованим у вітчизняній системі фізичного виховання (рис. 6.3.). Серед них виділимо практичні й теоретичні.

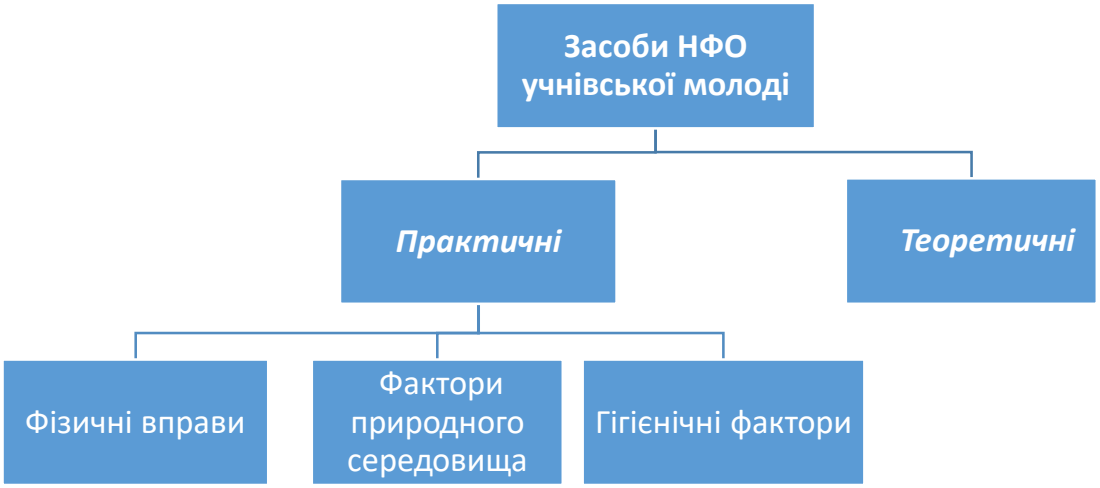


Рис. 6.3. Засоби неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді

До практичних ми відносимо: *фізичні вправи* (циклічні вправи – ходьба, біг, пересування на лижах, ковзанах, плавання, веслування, їзда на велосипеді, аеробіка; вправи-елементи єдиноборств – бокс, боротьба тощо; вправи, що є елементами рухливих та спортивних ігор, – баскетболу, волейболу, футболу, тенісу; танцювальні вправи; вправи-елементи складно координаційних видів спорту – гімнастики, акробатики та ін.), *фактори природного середовища* і *гігієнічні фактори*. Друга група об'єднує засоби реалізації теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти – засоби використання слова.

Основними засобами неспеціальної фізкультурної освіти є різноманітні фізичні вправи, тому що вони дозволяють формувати життєво важливі вміння і навички, підвищувати адаптаційні

властивості організму, виховувати особистісні якості.

Заздалегідь визначена фахівцями [9; 10; 12] структура фізичної культури особистості, яка містить знання та інтелектуальні здібності, фізичну досконалість, мотиваційно-ціннісні орієнтації, фізкультурно-спортивну діяльність, зумовила визначення нами структури неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді як її кінцевої мети.

Процес неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді можна умовно поділити на два рівні: змістовно-процесуальний, що представлений процесом засвоєння цінностей (аксіологічна складова), здобуттям спеціальних знань (теоретична складова) та рухових умінь і навичок (практична складова); персоніфіковано-результативний рівень, який відображає результати попередньо отриманої неспеціальної фізкультурної освіти відносно фізичної культури конкретної особистості у вигляді того, наскільки відповідає її рухова активність віковим нормам, і, як результат, яким є рівень збереженого фізичного здоров'я молодої людини.

Проміжними результатами неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді, що локалізуються на змістовно-процесуальному рівні, є: оволодіння спеціальними знаннями, засвоєння життєво важливих рухових умінь і навичок, а також цінностей фізичної культури. Належний рівень соматичного здоров'я і рухова активність, що відповідає віковим нормам, є результатами персоніфіковано-результативного рівня. Ці результати у цілому допомагають досягти найбільш загальної мети неспеціальної фізкультурної освіти – сприяння формуванню фізичної культури особистості в конкретного учня.

Аксіологічну складову змістовно-процесуального рівня неспеціальної фізкультурної освіти школярів ми подали у вигляді проєкту «Пізнай цінності олімпізму». Традиційно у навчальних закладах головна увага приділяється прищепленню молоді сукупності знань, умінь і навичок, удосконаленню рухових якостей, тоді як цього недостатньо для підготовки молодої людини до повноцінної життєдіяльності. Найбільш перспективним сьогодні є застосування в освіті опори на ціннісний базис, що дістало назву аксіологічного підходу, який є одним із базових у методології наших досліджень. На доцільності використання цього підходу в освіті наголошують деякі науковці, які також відзначають, що освіта повинна дати молоді можливість оволодіти здібностями та орієнтирами, які допоможуть розібратися у транснаціональних ландшафтах та суперечностях світового суспільства [5; 12].

Спрямування неспеціальної фізкультурної освіти на гуманістичні цінності передбачає перехід з озброєння молоді лише знаннями, уміннями і навичками на освіту як формування передусім цінностей фізичної культури.

Поняття про цінності ввів у практику наприкінці XIX ст. філософ-ідеаліст з Німеччини Р. Лотце. Він уважав, що сутність цінностей зумовлена вищими божественними силами і суб'єктивним досвідом кожної людини тоді як Т. Парсонс - представник теорії структурного функціоналізму, уважав цінності головним об'єктом інтересу людини [15].

Найбільш розповсюдженим є поділ цінностей на дві групи: термінальні (цінності–цілі) та інструментальні (цінності–засоби, властивості особистості, її здібності), які сприяють реалізації мети. Серед термінальних цінностей виділяють: почуття виконаного обов'язку, щастя, внутрішню гармонію, мудрість; серед інструментальних – відповідальність за свої дії, широту поглядів, чесність, творчу уяву, вміння обстоювати свої права.

Серед типів ціннісних орієнтацій у межах аксіологічного підходу ми спираємося на давньогрецький тип, що є орієнтацією на гармонійний розвиток особистості. У давньогрецькому суспільстві провідною була ідея гармонії, що у процесі освіти відображалася у вихованні гармонійно розвиненої людини. Ключовою тут виступала сама особистість та її якості: розум, краса, гармонія душі і тіла.

Базуючись на результатах вивчення взаємозв'язків між показниками рухової активності, соматичного здоров'я, теоретичної підготовленості, рівня оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери школярів і студентів I–II курсів, ми можемо вважати аксіологічну складову однією з базових, що відображено нами в обґрунтованому принципі пріоритету ціннісного ставлення до фізичної культури та підтверджено шляхом експертного оцінювання провідними фахівцями галузі, узагальнення думок яких показало, що ця складова знаходиться на першому ранговому місці у структурі неспеціальної фізкультурної освіченості учнівської молоді (з ваговим коефіцієнтом 0,323 за експертним оцінюванням).

Здійснений нами регресійний аналіз залежності аксіологічної складової у молоді від характеристик неспеціальної фізкультурної освіченості, результати якого подані у попередньому розділі, а також логічні узагальнення щодо змісту неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді, дозволив виділити умови її реалізації.

Рівень засвоєння цінностей фізичної культури школярами буде вищим у випадку реалізації п'яти головних умов: високої теоретичної підготовленості, наявності свідомої потреби у заняттях фізичною культурою, належного рівня соматичного здоров'я та достатніх для певного віку і статі загальних обсягів рухової активності, що дозволяє нам рекомендувати цілеспрямовано впливати на ці показники для стимулювання до засвоєння цінностей фізичної культури (рис. 6.4).

Рис. 6.4. Умови реалізації аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Зміст теоретичної складової змістовно-процесуального рівня_неспеціальної фізкультурної освіти школярів складається зі спеціальних знань зі сфери фізичної культури і спорту:

1) техніки виконання фізичних вправ, умов проведення і правил змагань з видів спорту;

2) впливу занять фізичними вправами на основні системи організму;

3) правил самостійного розвитку рухових здібностей й методики організації самостійної фізкультурно-спортивної діяльності;

4) основних прийомів самоконтролю під час занять фізичними вправами;

5) ролі фізичної культури в сім'ї;

6) основ професійно-прикладної фізичної підготовки та ін.

В основу змісту теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів пропонуємо покласти концепцію Л. І. Лубишевої, яка передбачає такі розділи:

– методика й організація самостійних фізкультурних занять різної спрямованості (силової,

швидкісної, на гнучкість, витривалість та ін.);

– методика й організація самоконтролю за станом здоров'я;

– основи фізичного і спортивного тренування;

– організація рухового режиму в період екзаменаційної сесії;

– методика й організація професійно-прикладної фізичної підготовки;

– основи сімейного фізичного виховання;

– методика використання й організація активного дозвілля [13].

Для підвищення ефективності засвоєння теоретичних знань ми передбачаємо дотримання певних методичних вимог. Розглянемо найбільш важливі з них:

– забезпечення повноцінного засвоєння знань без шкоди для рухової активності;

– відповідність форм і методів повідомлення теоретичного матеріалу його змісту і конкретним завданням навчально-виховного процесу;

– наявність міжпредметних зв'язків у навчанні з такими науками, як філософія, соціологія, валеологія, основи безпеки життєдіяльності та іншими, які пов'язані з формуванням фізичної культури особистості;

– використання методів оптимізації навчальної діяльності та інтенсифікації навчально-виховного процесу;

– забезпечення організації моніторингу, що дозволяє оперативно вносити корективи у навчально-виховний процес.

Регресійний аналіз засвідчив, що умовами реалізації теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів є свідома потреба у заняттях фізичною культурою, оптимальні загальні обсяги рухової активності, регулярні самостійні заняття фізичними вправами, рівень оволодіння руховими діями, що відповідає віковим нормам. Згідно регресійного аналізу відзначимо також статистично вірогідний зворотний вплив на неї невизначеного фактору, яким за нашим передбаченням та за логікою побудови освітнього процесу є систематичне проведення освітніх заходів на здобуття теоретичних знань (рис. 6.5).

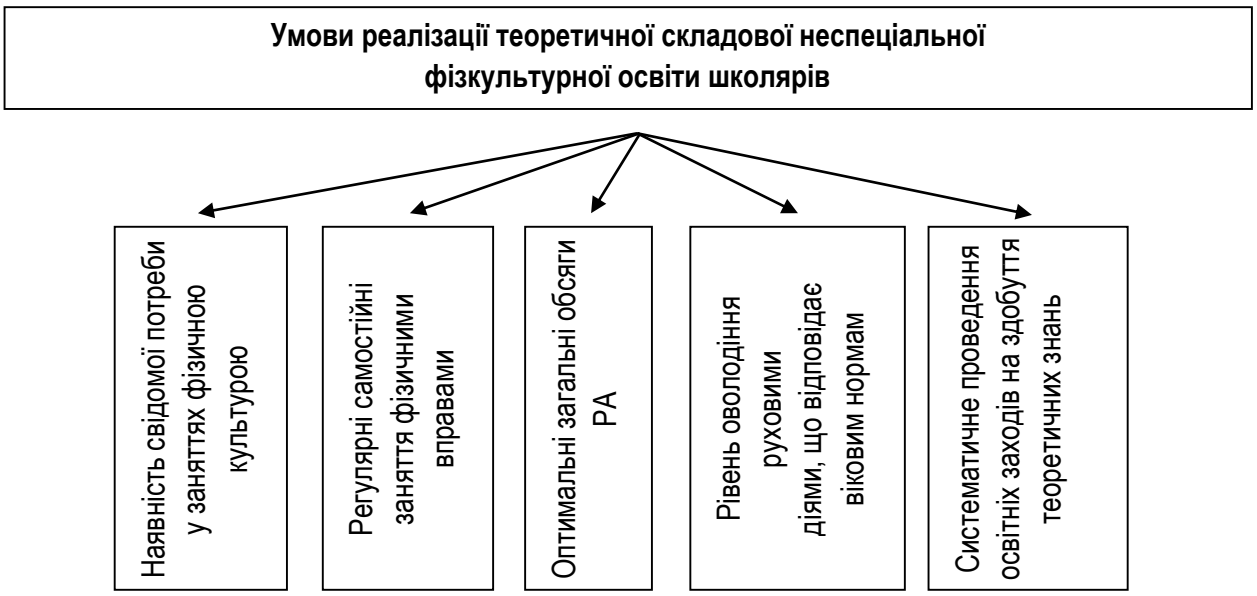


Рис. 6.5. Умови реалізації теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Умовами реалізації теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів є: проведення освітніх заходів на здобуття теоретичних знань, підвищення загальних обсягів добової рухової активності, розвиток свідомої потреби у заняттях фізичною культурою,

мотивація до занять, частота самостійних занять фізичними вправами (рис. 6.6).

Як практичну складову неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді ми визначили рівень оволодіння руховими діями, що мають пряме або опосередковане прикладне значення у житті. Для школярів необхідно розвивати такі чотири групи рухових умінь і навичок: 1) уміння і навички, за допомогою яких людина переміщує себе у просторі (ходьба, біг, плавання, ходьба на лижах тощо); 2) уміння і навички виконувати різні рухи з предметами (м'ячі, скакалки, гантелі, палиці); 3) навички управління рухами рук і ніг у поєднанні з рухами в інших ланках тіла (перекиди, перевороти, підйоми, виси, упори, рівноваги); 4) уміння виконувати рухи для подолання штучних перешкод (стрибки опорні, лазіння, стрибки в довжину і висоту).

Рис. 6.6. Умови реалізації теоретичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

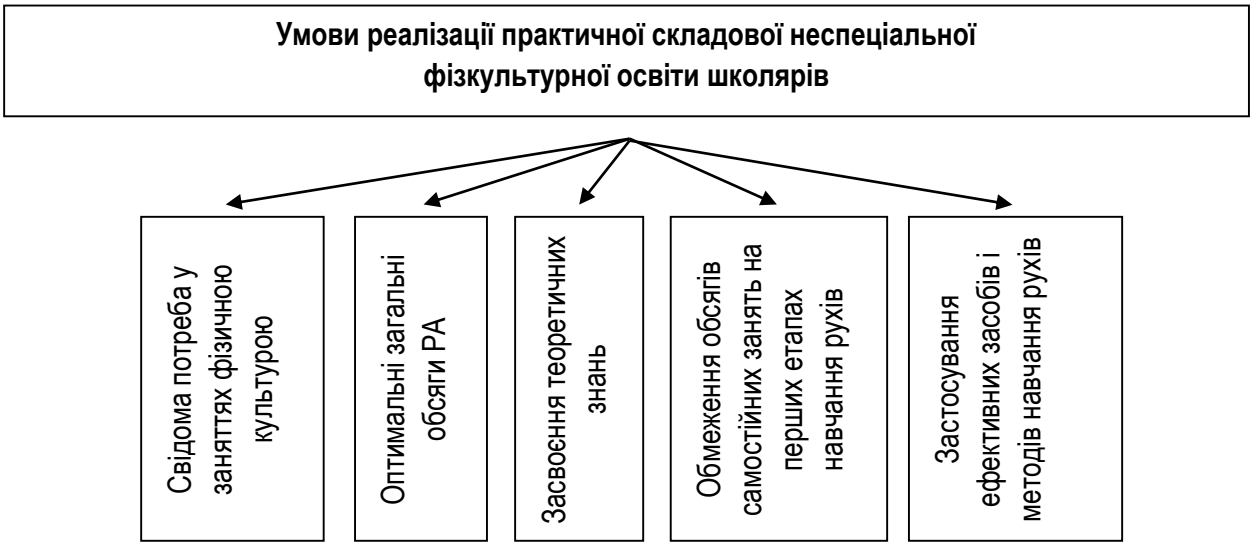


Рис. 6.7. Умови реалізації практичної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

За допомогою регресійної моделі, а також логічних пошуків, ми визначили умови реалізації практичної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів і довели, що для сприяння якісному оволодінню школярами життєво важливими руховими діями, крім застосування засобів і методів навчання рухів, необхідно розвивати свідому потребу у заняттях фізичною культурою,

підвищувати рухову активність, засвоювати спеціальні знання і на перших етапах навчання рухів обмежувати самостійні заняття, відпрацьовувати рухові дії під контролем педагога (рис. 6.7).

Якісному оволодінню руховими діями студентами сприятимуть: підвищення рівня соматичного здоров'я, застосування засобів і методів навчання рухів, підвищення рівня теоретичної підготовленості. На відміну від школярів, частота самостійних занять позитивно впливає на рівень оволодіння студентами руховими діями, виходячи з наявного у них більшого обсягу знань та рухового досвіду, крім того, підвищення мотивації до занять фізичною культурою також сприяє якісному оволодінню руховими діями. Усі ці характеристики слід уважати умовами реалізації практичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів (рис. 6.8).

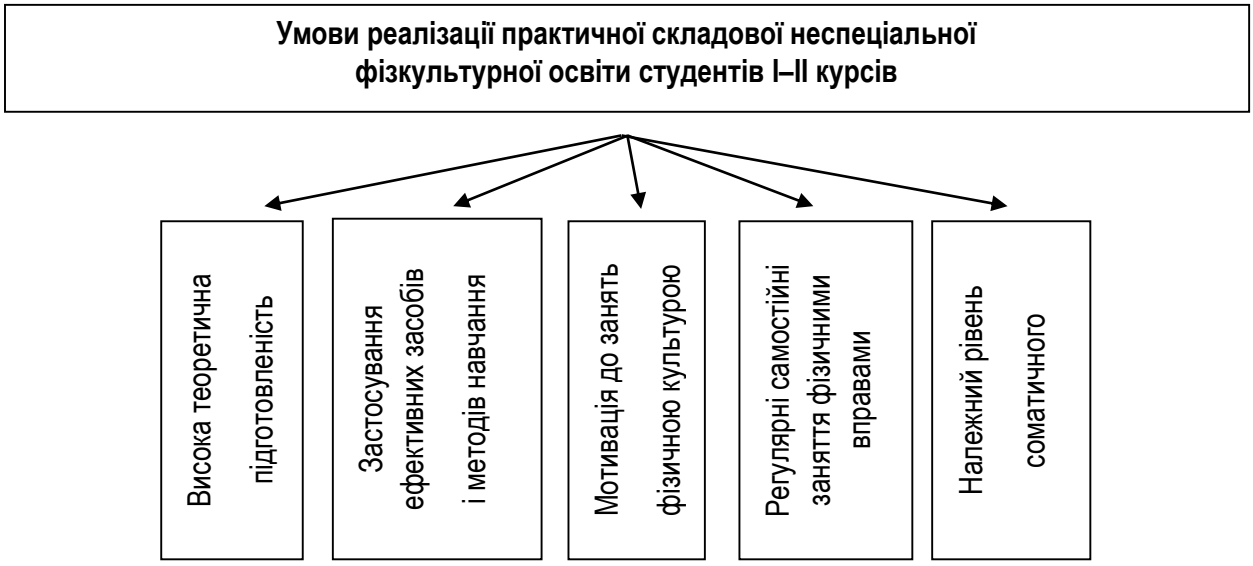


Рис. 6.8. Умови реалізації практичної складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

Загальновідомо, що школярі є найбільш фізично активною категорією населення. Проте зафіксовано невпинне зниження рухової активності у дітей шкільного віку, зокрема у підлітків північного і центрального регіонів України [8; 11], школярів США [25-26; 33], дівчат Нідерландів та Шотландії [27; 33] та інших країн і регіонів. Тому однією з базових складових неспеціальної фізкультурної освіти школярів є забезпечення адекватної рухової активності.

Для людини загалом характерне розуміння потреби у рухах, але в умовах сучасного постіндустріального суспільства з його інформатизацією стає дедалі важче забезпечувати загальнобіологічну потребу людини у рухах, обґрунтовану в концепції кінезофілії. Діти, як правило, є більш активними, ніж дорослі, але без додаткових цілеспрямованих заходів щодо впливу на їх свідомість і підсвідомість ця категорія схильна увібрати звичку до гіподинамії, що притаманна дорослому населенню.

Програми з підвищення рухової активності, що базуються на шкільних заходах з фізкультурної освіти, дають можливість дітям бути більш активними й закладають основи і навички поведінки, необхідної для подальшого життя, але не здатні повністю охопити весь її зміст. Для популяризації і забезпечення оптимальних обсягів рухової активності необхідна зміна зовнішнього середовища, причому як фізичного, так і соціального. Більшість експертів рекомендують координацію зусиль школи, сім'ї і суспільства для розв'язання згадах вище проблем.

Згідно з результатами регресійного аналізу, рухова складова персоніфіковано-результативного

рівня неспеціальної фізкультурної освіти школярів кількісно відображена нами у вигляді індексу рухової активності (Фремінгемська методика). Напрями і характер взаємозв'язків цієї складової з характеристиками неспеціальної фізкультурної освіченості висвітлені у розділі 5 у вигляді множинної регресійної моделі, відповідно до якої ми визначили умови реалізації рухової складової, на яку слід впливати як прямо – через обсяг спеціально організованої рухової активності високого рівня енерговитрат, енерговитратами середнього рівня, так й опосередковано – через засвоєння цінностей фізичної культури, теоретичну підготовленість, соматичне здоров'я та інші характеристики (рис. 6.9).

На основі проведених досліджень і наявного світового досвіду можна виділити кілька рівнів впливу на школярів для підвищення рухової активності. Серед них: індивідуальний, міжособистісний, рівень класу, школи, суспільства та міжнародний. Фізична культура як навчальний предмет з її впливом на рухову активність локалізується на рівні класу та школи, навчальний матеріал з фізичної культури слід уважати прикладом індивідуального рівня, а спілкування й обмін думками між учнем і вчителем – міжособистісного.

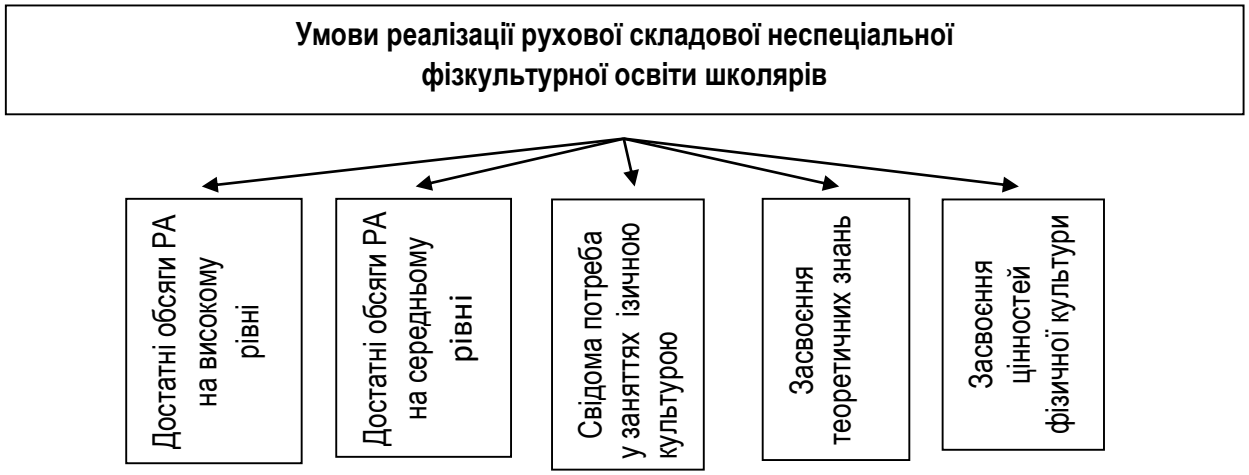


Рис. 6.9. Умови реалізації рухової складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

Для підвищення рухової активності студентів, окрім достатніх обсягів рухової активності високого та середнього рівня енерговитрат, ми рекомендуємо підвищувати рівень соматичного здоров'я, теоретичну підготовленість і свідому потребу у заняттях (рис. 6.10).

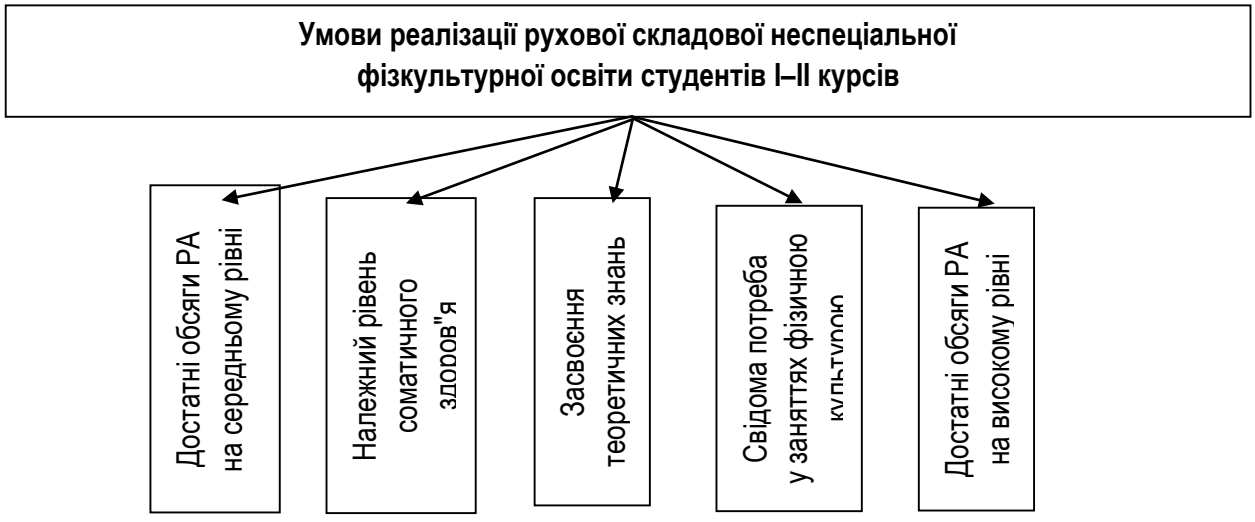


Рис. 6.10. Умови реалізації рухової складової неспеціальної фізкультурної освіти студентів I–II курсів

На підставі аналізу даних добової рухової активності учнівської молоді, та аналізу науково-

методичної літератури ми розробили рекомендації щодо рухової активності молоді шкільного віку та студентів. Серед них: підвищити рухову активність школярів до обсягів, щоб 30% з них мали 5 і більше днів на тиждень не менше ніж 30 хвилин рухової активності на середньому рівні інтенсивності (прогулянки, їзда на велосипеді, плавання, рухливі ігри), понад 85% з них мали рухову активність високої інтенсивності (біг, спортивні ігри), що відповідає тенденціям, визначеним дослідниками [11; 23; 27; 31], зменшити пасивне проведення часу до 90 хвилин на день.

Взаємозв'язок різноманітних форм навчальних і поза навчальних занять створює умови, що повинні забезпечити студентам науково обґрунтований обсяг рухової активності (не менше ніж 7–9 годин на тиждень), необхідної для нормального функціонування організму, підтримання й підвищення рівня соматичного здоров'я.

Здоров'язберігаюча складова персоніфіковано-результативного рівня неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді у вигляді індексу соматичного здоров'я (за Г. Л. Апанасенком) описана у регресійній моделі. На покращання індексу соматичного здоров'я школярів слід впливати через підвищення рухової активності, засвоєння цінностей фізичної культури, розвиток свідомої потреби у заняттях фізичними вправами тощо (рис. 6.11).

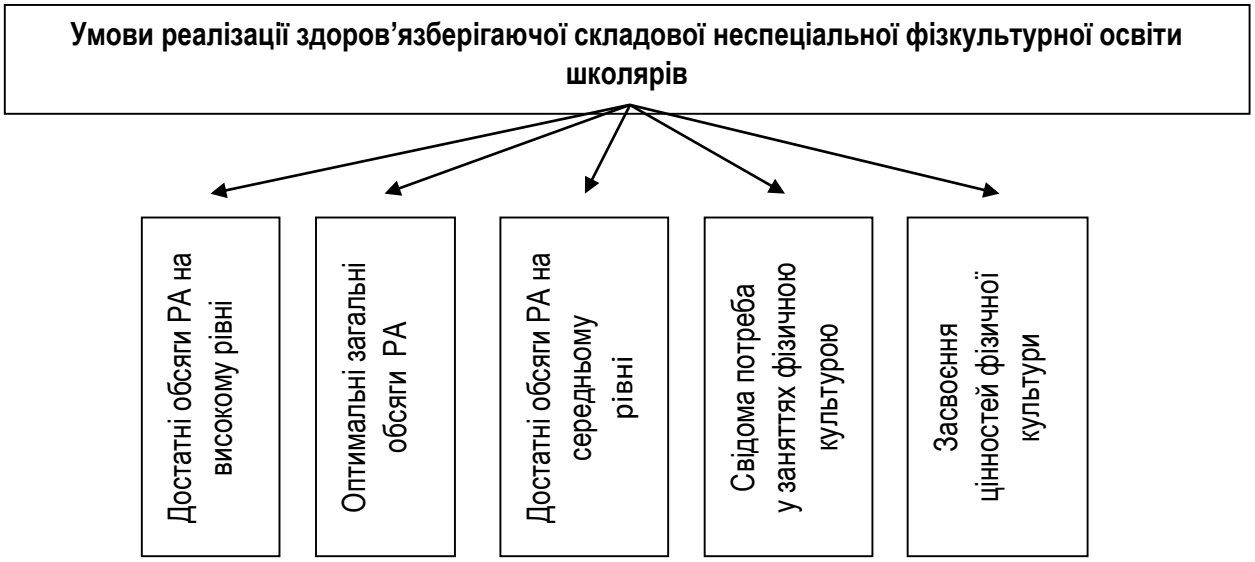


Рис. 6.11. Умови реалізації здоров'язберігаючої складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів

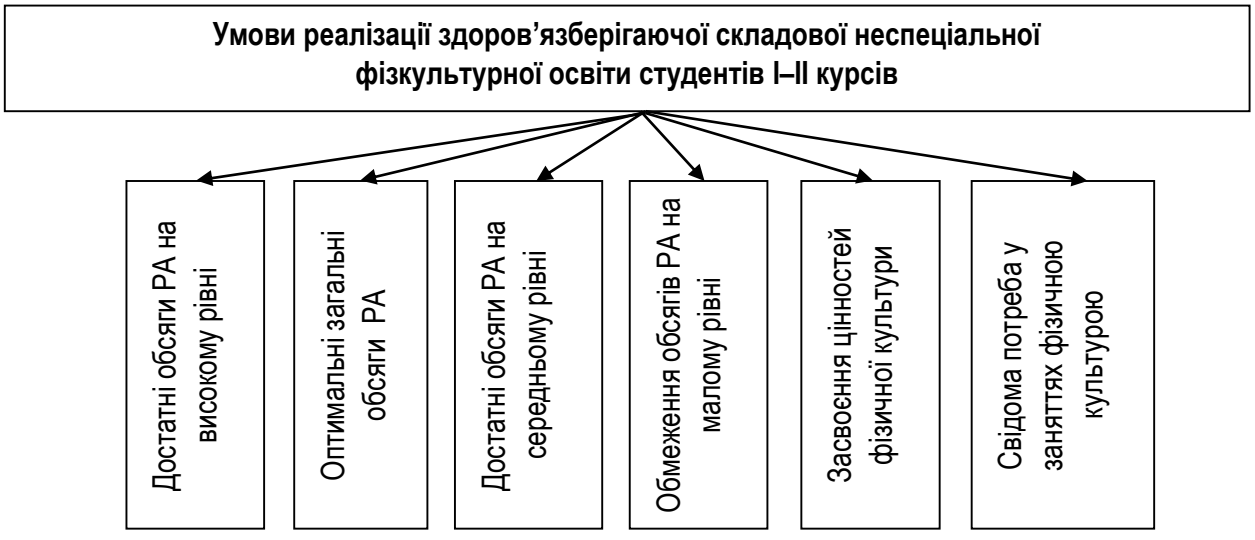


Рис. 6.12. Умови реалізації здоров'язберігаючої складової неспеціальної фізкультурної освіти

студентів I–II курсів

Для студентів зафіксовано статистично достовірний вплив на соматичне здоров'я шести факторів, провідними з яких є рівень засвоєння цінностей фізичної культури, рухова активність (включаючи її складові) та свідома потреба у заняттях фізичними вправами. Згідно з результатами регресійного аналізу, ці фактори є умовами, за яких здоров'язберігаюча складова неспеціальної фізкультурної освіти студентів буде ефективно реалізована (рис. 6.12).

6.2. Система принципів неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді та їх теоретичне обґрунтування

Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді спирається на такі загальні принципи, що були розроблені попередниками [1; 15]: демократизація, гуманізація, патріотизм, науковість, спрямованість на виховання гармонійно розвиненої особистості (рис. 6.13).

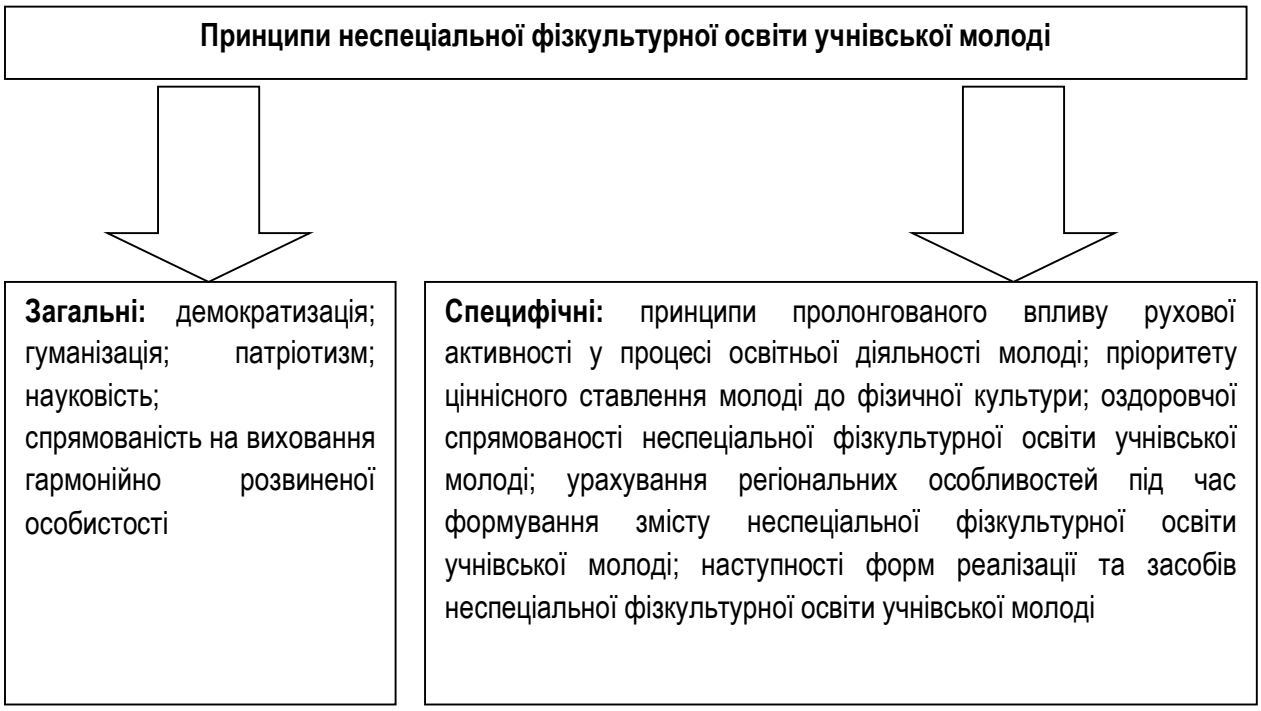


Рис. 6.13. Система принципів неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді

Демократизація фізкультурної освіти проявляється у різноманітності змісту, форм і методів навчання і виховання, їх варіативності, відмові від відносин жорсткого підпорядкування і переході до співпраці між педагогом й учнями, забезпеченні для молоді рівних можливостей. Викладання будується з урахуванням фізичних даних школярів чи студентів, їх рухових і психічних здібностей. Педагог використовує широкі можливості навчальної та поза навчальної роботи, досвід викладання і проведення спортивних заходів.

Гуманізація пов'язана з розв'язанням проблем формування особистості та створенням умов для її гармонійного розвитку, повагою до особистості, довірою до неї, захистом її інтересів. У процесі навчання і виховання між педагогом й учнями складаються відносини співпраці. Спілкуючись на навчальних заняттях, тренуваннях і змаганнях, вони взаємно збагачуються знаннями, вміннями і навичками, систематично їх удосконалюючи. На основі осмисленого ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності у них закладається науковий світогляд.

Заняття фізичними вправами сприяють розвитку мислення, творчого прояву особистості, естетичного сприйняття життя, фізичному вдосконаленню. Педагог розподіляє фізичні вправи за ступенем

складності і суб'єктивних труднощів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного. Патріотизм полягає у прищепленні молоді любові до своєї Батьківщини і рідного краю, належності до традицій і духовної спадщини народу. Науковість визначається тим, що завдання, засоби, методи і форми фізкультурної освіти ґрунтуються на наукових даних, науковому прогнозуванні.

Принцип виховання гармонійно розвиненої особистості передбачає таку організацію освіти, щоб ті, хто займаються, оволодівали методами і прийомами самостійного збагачення знань, формування переконань і звичок до занять фізичними вправами, набуття моральних, етичних, естетичних, правових, комунікативних якостей; залучення до здорового способу життя. Він припускає відмову від жорстко-адміністративних підходів до проблеми навчання і виховання молоді на основі всебічного вивчення психофізіологічних особливостей, урахування сильних і слабких сторін особистості, надання свободи вибору засобів і методів фізичного вдосконалення і духовного розвитку, що не йдуть урозріз з інтересами колективу.

Специфічними принципами неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді є ті, що стосуються лише цього процесу, відображають найбільш суттєві закономірності його протікання, що часто повторюються. До таких принципів ми відносимо згадані нижче.

Серед специфічних принципів є такі, що були обґрунтовані нами: принцип пролонгованого впливу рухової активності у процесі освітньої діяльності молоді та принцип пріоритету ціннісного ставлення молоді до фізичної культури.

Виявлені в результаті кореляційного аналізу типові закономірності рухової активності учнівської молоді, що часто повторюються, дозволили обґрунтувати специфічний принцип – *принцип пролонгованого впливу рухової активності у процесі освітньої діяльності молоді*, що полягає у: вірогідному впливові часу, витраченого на високо інтенсивну рухову активність на більш ранніх етапах навчальної діяльності (8 та 10 класи школи), на обсяги участі в організованих високо інтенсивних заняттях фізичними вправами у подальшому, під час навчання у ЗВО (І курс); вірогідному зворотному впливові обсягів сидячої активності й малорухомого способу життя у 8-му класі на обсяг високо ітенсивної фізичної активності у подальшому, починаючи з 10-х класів школи й переходу до ЗВО; і навпаки, впливові обсягу витраченого часу на високо інтенсивні вправи у школярів 8 класів, що спричиняє зменшення обсягів сидячої роботи за комп'ютером і перегляду телепередач у подальші роки.

Інший специфічний принцип неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді – *принцип пріоритету ціннісного ставлення молоді до фізичної культури*, що полягає у відокремленні ціннісної (аксіологічної) складової неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді як базової необхідності її вдосконалення для забезпечення ефективності підвищення неспеціальної фізкультурної освіченості в цілому. Обґрунтування принципу складається з кількох складових:

– отриманих статистично вірогідних прямих взаємозв'язках індексу засвоєння цінностей фізичної культури як інтегрального показника аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти з усіма дослідженими параметрами молоді, причому з п'ятьма з них із значенням коефіцієнта кореляції ((ρ) > 0,50);

– наявності того факту, що серед студентів з низьким рівнем рухової активності 100% мали низький рівень засвоєння цінностей фізичної культури і жодного – високий;

– показника свідомої потреби у заняттях фізичною культурою як однієї з ключових цінностей фізичної культури достовірно корелював у школярів з усіма іншими, що були виміряні. З п'ятьма з них коефіцієнт кореляції (ρ) перевищує 0,50 (p < 0,001). Серед них: ІСЗ (ρ=0,61), ІРА (ρ=0,55), ВР (ρ=0,53), ІТП (ρ=0,58), ІЗЦ (ρ=0,61); 97,3% школярів з високою свідомою потребою у заняттях фізичною культурою мають середній рівень соматичного здоров'я (високий і вище середнього – жодного

школяра);

– у студентів І–ІІ курсів показник свідомої потреби у заняттях фізичною культурою не тільки вірогідно пов'язаний з більшістю інших виміряних характеристик, але й має з ними досить тісний кореляційний зв'язок (ρ понад 0,50) із ІРА (ρ=0,56), ВР (ρ=0,64), ІТП (ρ=0,59), ІЗЦ (ρ=0,53) (серед студентів із високою потребою у заняттях 86,3% регулярно займаються самостійно фізичними вправами, 70,6% є високо мотивованими до занять з фізичного виховання, 95,8% мають високий ІСЗ, 94,7% – високий ІРА, 96,1% – високо теоретично підготовлені і 90,9% мають високий рівень засвоєння цінностей фізичної культури).

У студентів І–ІІ курсів індекс соматичного здоров'я як інтегральний показник прямо корелював із сімома характеристиками (р від 0,0001 до 0,047) за винятком часу, витраченого на рухову активність із малим рівнем енерговитрат (ρ=0,07), та активності на заняттях з фізичного виховання (ρ = 0,002), де не зафіксовано статистично вірогідного взаємозв'язку, а із часом для самостійних занять зафіксовано зв'язок на рівні тенденції (ρ=0,1, р=0,09).

Найвищі показники коефіцієнта кореляції зафіксовано для ІРА (ρ=0,44), СЕР (ρ=0,45), ІЗЦ (ρ=0,66). Ці часто повторювані тенденції та закономірності дозволяють підтвердити *принцип оздоровчої спрямованості неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді*.

До специфічних принципів також відносяться обґрунтовані попередниками: принцип урахування регіональних особливостей під час формування змісту неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді, що передбачає врахування клімато-географічних, етнокультурних особливостей та особливостей розвитку фізичної культури і спорту в регіоні, де реалізовується фізкультурна освіта [1]; принцип наступності форм реалізації та засобів неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді, обґрунтований на прикладі фізичного виховання студентської молоді у працях В. М. Вовк [4].

6.3. Практична реалізація аксіологічної складової як світоглядної основи неспеціальної фізкультурної освіти школярів

З позицій аксіологічного підходу до розгляду неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді для подальшого його обґрунтування нами здійснено методичне наповнення аксіологічної складової у школярів для опосередкованого впливу на інші частини та забезпечення максимального освітнього ефекту. Досліджено зміст та ефективність проєкту «Пізнай цінності олімпізму» в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Однією з найбільш важливих складових серед розмаїття загальнолюдських та гуманістичних цінностей, що ефективно використовуються у процесі виховання дітей та молоді, є цінності олімпізму, які реалізуються через олімпійську освіту і походять з історії давньогрецького суспільства. Упровадження форм та засобів олімпійської освіти у шкільну освіту відбувається у двох напрямах: у межах навчального процесу та у позаурочний час. У межах навчального процесу освіта і виховання можуть здійснюватися на пізнавальному (теоретичному) і фізкультурно-оздоровчому рівнях. До більшості навчальних дисциплін (історія, математика, правознавство, географія, валеологія, біологія) доцільно включати розділи, присвячені олімпійській тематиці [2; 3].

Педагоги можуть доповнювати матеріал конкретними фактами, датами, подіями з історії розвитку античних і сучасних Ігор Олімпіад, розповідями про олімпійських чемпіонів, діячів науки, мистецтва, філософів, які зробили вагомий внесок у розвиток олімпійського руху, розповідями про системи фізичного виховання Стародавньої Греції (Спарта, Афіни), про олімпійські види спорту в динаміці їх розвитку, про пам'ятки архітектури, твори мистецтва, що стосуються історії розвитку Олімпійських ігор, про роль сучасного олімпійського руху в боротьбі за мир, про закони і правила

сучасного олімпійського руху – Олімпійську хартію.

На жаль, у практичній педагогічній роботі в межах олімпійського руху спостерігається надмірне захоплення просвітницьким підходом. Часто покладаються великі надії на те, що шляхом роз'яснювальної роботи, на основі лекцій та бесід, під час олімпійських уроків та олімпійських годин за допомогою лише лозунгів і закликів удається розв'язати проблему щодо залучення молоді до ідеалів і цінностей олімпізму. При цьому не береться до уваги те, що реальна поведінка людини залежить не тільки від знань, але й від інших чинників, зокрема, від ефективності стимулювання цих орієнтацій і поведінки людини. Найголовніше полягає в тому, щоб створити реальні стимули, які б спонукали людину не тільки визнавати принципи чесної гри, гармонійний розвиток особистості та інші ідеали олімпізму, але й дійсно орієнтуватися на них у своїй поведінці, спрямовувати зусилля на їх утілення в життя.

На сучасному етапі олімпійська освіта повинна знайти відповіді на актуальне запитання, зокрема: «Чи можемо ми ефективно використовувати цінності та ідеали олімпізму в навчально-виховній діяльності школярів?». Позитивна відповідь вимагає більш глибокого вивчення і поширення олімпізму як соціального явища та його складових для кращого розуміння технологій його розповсюдження.

Розроблений і реалізований нами авторський проект «Пізнай цінності олімпізму» [3; 17; 18; 28; 29; 30], на нашу думку, є достатньо ефективним у процесі неспеціальної фізкультурної освіти школярів і може слугувати її аксіологічною основою, оскільки є засобом пізнання олімпійських ідеалів, філософії та стилю життя.

Ми визначили такі цілі проєкту:

1. Сприяння розвитку позитивного сприйняття школярами гуманістичних ідеалів і цінностей олімпізму.

2. Ознайомлення учнів із сучасними навчальними технологіями, а також методами збору та презентації інформації.

Виходячи зі змісту олімпійської тематики у навчальних програмах з різних предметів, розроблений нами проект передбачає диференціацію змісту виховної роботи відповідно до вікових груп школярів – середніх (5–9) та старших (10–12) класів і складається з двох частин. Перша частина (пункти 1, 2) може бути реалізована у межах конкретної загальноосвітньої школи. Друга частина (пункт 3) ілюструє, як проект може бути впроваджений на загальнодержавному рівні під централізованим керівництвом.

Важливий інструмент проєкту – це навчально-дослідницька технологія Critical Incident Technique. Уявлення про використані у ній прийоми у проекті застосовані у модифікованому вигляді згідно з положеннями праць професорів K. Wexley і G. Latham [32].

Critical Incident Technique використовується в різних галузях, наприклад в управлінні (включаючи управління в освіті), на професійних тренінгах та у психології. Для реалізації цієї технології попередньо підготовлена особа опитує респондентів (людей, для яких заздалегідь розроблені запитання) і просить їх пригадати пов'язані між собою події, які відображають у вказаному порядку ефективно або неефективно виконану роботу. Отримана інформація збирається та аналізується. Особливістю використання Critical Incident Technique у нашому проекті було накопичення учнями інформації про життєві ситуації, у яких поведінка людей відповідає ідеалам і цінностям олімпізму. Причому зафіксовані ситуації повинні відображати не те, що особа проявила певну рису (наприклад, толерантність або повагу до жінки), а те, що саме зробила особа, щоб продемонструвати цю рису. Отже, у проекті ми застосували інструменти, що дозволяють створити уявлення про ключові цінності та ідеали олімпізму у найбільш доступній та

докладній формі.

Проєкт базується на використанні метафор та порівнянь для застосування системи ідеалів і цінностей олімпізму в освітньому контексті. Провідними характеристиками проєкту є:

– він розроблений для реалізації у загальноосвітніх школах і може бути використаний у позанавчальний час, причому лише на добровільній основі;

– зусилля школярів повинні спрямовуватися заступниками директора з навчально-виховної роботи, педагогами-організаторами, класними керівниками і підтримуватися вчителями (у тому числі вчителями фізичної культури);

– учням слід давати завдання фіксувати і робити доповіді про випадки з різних сфер життя, що пов'язані з принципами, цінностями, ідеалами олімпізму. Ми рекомендуємо використовувати, наприклад, такий поділ цінностей: для школярів середнього шкільного віку – випадки, що ілюструють дотримання здорового способу життя, справедливість, почуття колективізму, прагнення вчитися і самовдосконалюватися, самоконтроль, упевненість у собі, протидію проявам пияцтва, наркоманії, бродяжництва, байдужості, насильства; для школярів старшого шкільного віку – випадки прояву людьми урівноваженості якостей тіла, волі і розуму, сприяння утвердженню мирного суспільства, взаєморозуміння між націями в дусі дружби, чесної гри, любові, розуміння особливої ролі жінок у суспільстві, уміння гідно переносити поразку й образу;

– інформацію про життєві ситуації збирали, крім учнів, окремі особи, які їм допомагали, з-поміж спортсменів, педагогів або урядовців, що працюють у сферах, обраних учнями.

Проєкт було реалізовано у два етапи (табл. 6.1):

І етап (І семестр, половина навчального року). Під загальним керівництвом заступника директора з виховної роботи школярів інформували про мету і завдання заходів, ділили на групи за класами, ознайомлювали з провідними етапами, якими їм необхідно просуватися; згідно з проектом для кожної вікової групи обиралися для засвоєння три–п'ять (залежно від кількості класів та потоків) цінностей олімпізму з-поміж найбільш відомих; кожна з вікових груп під керівництвом відповідальних педагогів-організаторів та класних керівників отримувала завдання збирати інформацію про випадки та життєві ситуації, поведінка людей у яких відповідає певній з обраних цінностей олімпізму, обговорювати їх і коментувати корисність кожного випадку. Учням указувалося на додаткові можливості для активного вивчення обраних цінностей за допомогою батьків, рекомендувалися спортивні телепрограми, підручники.

ІІ етап (ІІ семестр, половина навчального року). Педагогічний колектив визначав найбільш активних учасників проєкту та найбільш яскраві приклади прояву поведінки, гідної цінностей та ідеалів олімпізму, і в урочистих умовах заохочував грамотами та подяками.

Найпростішими засобами, що могли б сприяти посиленню сприйняття школярами олімпійських ідеалів і цінностей, є:

а) обговорення того, яким чином прояви цінностей олімпізму з'являються у навчальному та виховному процесі школи, у змісті навчальних матеріалів;

б) поєднання зусиль учителів різних предметів для вивчення специфічних елементів олімпізму в різному контексті;

в) запрошення видатних спортсменів або спортивних керівників до школи або відвідування спортивних та інших організацій;

г) завдання для учнів складати списки зібраних ситуацій, що ілюструють поведінку, гідну ідеалів і цінностей олімпізму, та презентувати їх іншим групам школярів або в інших школах.

Таблиця 6.1

Алгоритм реалізації проєкту «Пізнай цінності олімпізму» в межах конкретно взятої загальноосвітньої школи

Етапи	Заходи для реалізації проєкту	Форма звітності	Відповідальні
І етап	– Ознайомлення персоналу школи з основними завданнями та перебігом реалізації проєкту. – Інформування учнів про завдання та послідовність реалізації проєкту, ідеали і цінності олімпізму, запропоновані учням для засвоєння. Молодші класи (1–4): чесність, доброзичливість, хоробрість, повага до батьків, звичка ділитися надбаннями з оточуючими, допомога ближньому та інші. Середні класи (5–8): дотримання здорового способу життя, справедливість, почуття колективізму, прагнення вчитися і самовдосконалюватися, самоконтроль, упевненість у собі, протидія проявам пияцтва, наркоманії, бродяжництва, байдужості, насильства тощо. Старші класи (9–12): урівноваженість якостей тіла, волі і розуму, сприяння утвердженню мирного суспільства, взаєморозуміння між націями, чесна гра, любов, розуміння особливої ролі жінок у суспільстві, уміння гідно переносити поразку й образу та ін. – Збір і фіксація інформації про поведінку людей, що відповідає вищезгаданим цінностям та ідеалам. – Обговорення цінності зібраних ситуацій на класних годинах.	Виховні години, класні години. Усні перекази, зошити з нотатками Зошити з нотатками, аудіозаписи. Аудіозаписи, відеозаписи, зошити з нотатками. Аудіозаписи, відеозаписи, зошити з нотатками.	Заступник директора з виховної роботи. Педагоги-організатори, класні керівники Педагоги-організатори, класні керівники Педагоги-організатори, класні керівники
ІІ етап	Визначення найбільш активних учасників та найбільш яскравих прикладів поведінки, гідної ідеалів олімпізму, заохочення грамотами і подяками.	Урочисті збори, класні, виховні години.	Заступник директора, педагоги-організатори.

У результаті реалізації запропонованого проєкту очікувалося, що учні набудуть:

– *знань* про найбільш поширені ідеали та цінності олімпізму;

– *умінь* вибирати та презентувати найбільш яскраві приклади, що ілюструють людську поведінку, гідну ідеалів та цінностей олімпізму, кооперуватися з однолітками та вчителями для досягнення мети проєкту;

– *навичок* описувати і пояснювати цінність практичних вчинків людей, які проявляють відповідність цінностям та ідеалам олімпізму в різних сферах життєдіяльності.

Збір інформації про ситуації

Як зазначалося вище, учням дається завдання збирати інформацію та повідомлення про події, що ілюструють людську поведінку, гідну ідеалів та цінностей олімпізму. Школярі можуть використовувати інформацію, отриману від друзів, спортсменів, педагогів, посадовців та інших осіб.

Для збору інформації можуть використовуватися інтерв'ю, запрошення видатних спортсменів

до школи, відвідування спортивних установ та інших організацій, електронна пошта чи Інтернет.

Як описати випадок (ситуацію)?

а) кожний практичний вчинок людей, що демонструють поведінку, гідну ідеалів олімпізму, повинен стосуватися лише однієї особи. У нашому проекті такими особами були спортсмени, посадовці, які працюють у різних сферах;

б) кожна обрана подія повинна описуватися згідно з трьома складовими: становище, в якому вона відбулася (наприклад, інформація поєднана зі спортивною чи навчальною сферою), місце, де відбулася подія, і час події.

Для більш ефективної презентації ситуацій бажано робити фотознімки подій. Як відзначалося вище, кожен випадок повинен ілюструвати, що конкретно зробила людина, щоб продемонструвати таку поведінку в дусі ідей олімпізму.

Залежно від випадку, для опису крок за кроком дій особистості можуть бути використані лише дієслова або послідовність дієслів. Можна також описати мову тіла («…йдучи, він (вона) поглянув(-ла) на…») і надати будь-яку інформацію, що могла б допомогти більш ефективній візуалізації дій людини. На цьому етапі учні можуть попросити людей, які допомагають їм збирати інформацію, пояснити причини, згідно з якими ситуація дала позитивні результати в певній сфері життєдіяльності. Наприклад, під час опису подій методично необхідним є використання дієслів: «…він сказав таке..., він йшов до…, він організував подію з такими характеристиками…, він запросив…».

Вимоги до ситуацій, що обираються

Збір інформації про випадки прояву людьми поведінки, що відповідає цінностям та ідеалам олімпізму, має проводитися з дотриманням таких вимог:

а) обрані ситуації повинні містити достовірну інформацію, а також, вони зможуть використовуватися як приклади або освітні засоби;

б) випадки (ситуації) повинні бути корисними для процесу навчання. Тому випадки не повинні бути рідкісними чи екстремальними;

в) випадки повинні включати різноманітні ситуації з навчання у школі, занять у спортивних секціях, позанавчальної діяльності, відвідування лікарських установ, із сім'ї школяра;

г) учням не варто писати про випадки, які є важкими для розуміння або неоднозначними.

Для підвищення результативності реалізації цілей, поставлених у проекті, ураховувалася специфіка вікових груп, з якими він проводився.

Шляхи реалізації проєкту на загальнодержавному рівні

Запропонований проект може функціонувати у всіх регіонах України за організаційною схемою, що запропонована у табл. 6.2 і 6.3, де відображено шляхи реалізації проєкту залежно від віку і кількості учасників.

Альтернативним шляхом реалізації проєкту є можливість його впровадження на всеукраїнському рівні, наприклад під егідою Олімпійської академії України (ОАУ).

Для того щоб проект був сприйнятий у межах країни, пропонується створити оргкомітет, членами якого будуть фахівці з олімпійської освіти. Для проведення роботи на місцях у всіх регіонах України за реалізацію проєкту можуть відповідати регіональні відділення ОАУ, регіональні управління освіти і науки або регіональні відділення НОКу.

Таблиця 6.2

Схема реалізації проєкту на загальнодержавному рівні для школярів середніх класів

Західні регіони	Центральні регіони	Північні регіони	Східні регіони	Південні регіони
Випадки демонстрації *дотримання здорового способу життя* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки демонстрації *справедливості* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки демонстрації *почуття колективізму* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки демонстрації *прагнення вчитися і самовдоскона-люватися* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки демонстрації *впевненості у собі* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів

Таблиця 6.3

Схема реалізації проєкту на загальнодержавному рівні для школярів старших класів

Західні регіони	Центральні регіони	Північні регіони	Східні регіони	Південні регіони
Випадки демонстрації *урівноваженості якостей тіла, волі і розуму* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки *сприяння утвердженню мирного суспільства* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки *розуміння особливої ролі жінок у суспільстві* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки демонстрації *ідеалів чесної гри* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів	Випадки демонстрації *вміння гідно переносити поразку* серед спортсменів, обслуговуючого персоналу змагань, педагогів

Послідовність реалізації проєкту на всеукраїнському рівні:

1. ОАУ оголошує список запрошених регіонів для участі у проекті, збирає представників регіональних відділень або директорів експериментальних шкіл за регіонами (західні, центральні, північні, східні, південні) та інформує їх про цілі і завдання проєкту, розповсюджує методичні рекомендації.

2. На загальнодержавному рівні проєкт може реалізовуватися протягом навчального року.

Перший етап (перший семестр): школи країни поділяються на п'ять груп за регіональним принципом: західні регіони – Закарпатська, Львівська, Івано-Франківська, Чернівецька, Хмельницька, Тернопільська, Рівненська, Волинська області; центральні регіони – Вінницька, Черкаська, Кіровоградська, Полтавська, Дніпропетровська області; північні регіони – Житомирська, Чернігівська, Сумська, Київська області, м. Київ; східні регіони – Донецька, Луганська, Харківська області; південні регіони – Одеська, Миколаївська, Херсонська, Запорізька області, кожна з яких збирає інформацію про

поведінку людей, гідну певних ідеалів або цінностей олімпізму (школярі середніх і старших класів окремо). Кожна група шкіл отримує окреме завдання проєкту.

Результати по кожному з п'яти завдань відсилаються до ОАУ, яка перевіряє їх відповідність установленим нормам. ОАУ оцінює кожен випадок (ситуацію) за двома критеріями:

- чи відповідає ситуація культурним, правовим та етичним стандартам;
- чи є ситуація важливою для формування морально-етичних рис особистості.

Ця оцінка може бути надана через питальники чи конференції.

Другий етап (другий семестр): ОАУ виключає зі списку ситуації, що були оцінені як неприйнятні, і відсилає їх новий перелік до регіональних відділень або експериментальних шкіл. Кожне регіональне відділення оцінює ситуації щодо їх освітнього контексту.

Третій – підсумковий етап: ОАУ видає «Освітній провідник» (можливо, збірник з п'яти буклетів), який може включати перелік найбільш ілюстративних ситуацій, установки для втілення проєкту у школах, перелік шкіл, учителів, членів ОАУ та інших організацій, які брали активну участь у проекті. У школах країни організовують дискусії або інші заходи, поєднані з проектом. Ці заходи організовуються на місцевому рівні з використанням існуючих ресурсів кожної школи. Заходи можуть також збагачуватися іншою діяльністю з олімпійської освіти або спортивними змаганнями в регіоні. Пропонується, щоб усі учні були нагороджені дипломами (грамотами) за їх участь у проекті, тому що навіть незначні зусилля можуть привести до видатних досягнень.

Можна підвищити якість реалізації проєкту, використовуючи більш досконале технічне та електронне обладнання. Крім того, бажано, щоб кожне подальше вивчення ситуацій відбувалося на основі переоцінки старих подій.

На загальнонаціональному рівні переваги проєкту такі:

- доступність через використання існуючих шкільних ресурсів та кадрів, а також існуючих освітніх, спортивних і професійних організацій у кожній області;
- проект спонукає до відкриття нових шкільних концепцій (ідей) через взаємодію школи з навколишнім середовищем;
- можливість заохочення учнів шляхом нагородження дипломами;
- гнучкість проєкту: він може реалізовуватися як з однією школою, так і зі школами всіх регіонів країни. Проектні завдання дозволяють об'єднувати школи і створювати інші комбінації, які могли б сприяти адаптації до місцевих умов. Також можна організовувати реалізацію проєкту на інших освітніх рівнях;
- фінансова доступність проєкту: він може бути реалізований у будь-якій школі майже без витрат.

У загальнодержавному варіанті проєкту необхідні витрати:

а) ОАУ на видання «Освітнього провідника», обробку зібраної інформації про події (ситуації), розсилання питальників (або як альтернатива організація зустрічей);

б) регіональних відділень на друкування заохочувальних дипломів, грамот для учнів, які беруть участь у проекті, і розсилання по школах.

Для перевірки ефективності розробленого проєкту в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи ми провели педагогічний експеримент на базі спеціальної школи № 15 міста Суми. Проект було запропоновано у середніх (8-х) і старших (10-х) класах, де було визначено 2 основні групи (n=23 та n=21 відповідно) і 2 групи порівняння у паралельних класах шкіл (n=21 та n=20 відповідно) по одній для кожної вікової групи. Школярі класів, що увійшли до основної групи, брали участь в експерименті й підлягали спеціальним виховним впливам, які передбачені у проекті, а школярі контрольних класів не були залучені до проєкту й підлягали загальноприйнятим

шкільним виховним заходам (виховні години тощо).

Для експериментальної перевірки проєкту було використане соціометричне дослідження, що містило кількісну оцінку динаміки ціннісних орієнтацій школярів, визначення ступеня їх згуртованості, міжособистісних і міжгрупових відносин усередині колективу (n=85 осіб).

Як індикатори, що відбивали ефективність запропонованого проєкту щодо аксіологічної сфери школярів, було визначено: загальну кількість згаданих школярами цінностей; коефіцієнт змін обсягу цінностей, що визначався шляхом ділення загальної кількості згаданих школярами цінностей до експерименту на відповідну кількість після експерименту; середню кількість цінностей, згаданих абстрактним школяром до і після експерименту.

Для школярів середніх класів основної групи до початку експерименту серед згаданих цінностей та ідеалів за кількістю на першій позиції знаходилося позитивне сприйняття веселої вдачі, що становило 19,1% від їх загальної кількості, далі – дружба (11,5%), добро (15,3%), бажання вчитися, працелюбність та неприпустимість лінi, чесність та сила – по 5,3%, звичка займатися спортом – 4,6% та ін. (табл. 6.4).

Таблиця 6.4

Зміни ціннісних орієнтацій школярів середнього шкільного віку основної групи під впливом проєкту «Пізнай цінності олімпізму»

Рангове місце	До експерименту	% від загальної кількості	Рангове місце	Після експерименту	% від загальної кількості
1	Весела вдача	19,1	1	Дружба	21,6*
2	Дружба	11,5	2	Весела вдача	11,9
3	Добро, неприпустимість злості, грубості	15,3	3–4	Добро, неприпустимість злості, грубості	12,7
4–6	Бажання вчитися, неприпустимість лінi	5,4	3–4	Бажання вчитися, неприпустимість лінi	12,7*
4–6	Чесність, справедливість	5,4	5	Чесність, справедливість	11,2**
4–6	Сила	5,4	6	Неприпустимість шкідливих звичок	7,5**
7	Звичка до занять спортом	4,6	7	Звичка до занять спортом	6,7
			8	Сила	5,2
	Інші (загалом) Усього згадувань	33,3 31		Інші (загалом) Усього згадувань	10,5 134

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Упровадження експериментального проєкту для школярів середніх класів спричинило позитивні зміни з точки зору сприйняття гуманістичних цінностей олімпізму. Так, загальна кількість згаданих цінностей збільшилася на 2%, коефіцієнт змін обсягу цінностей становив 1,02, а середня кількість цінностей, згаданих абстрактним школяром, збільшилася на 2,3%, вірогідно ($p < 0,05$) почастішало позитивне сприйняття дружби, бажання вчитися, неприпустимість лінi; сприйняття чесності, справедливості покращилося на рівні тенденції ($p < 0,01$). Значущою для школярів стала неприпустимість шкідливих звичок (7,5% від загальної кількості ($p < 0,01$)), що і передбачалося у заходах проєкту для школярів середніх класів (табл. 6.5).

Таблиця 6.5

Зміни ціннісних орієнтацій школярів середніх класів групи порівняння під впливом проєкту «Пізнай цінності олімпізму»

Рангове місце	До експерименту	% від загальної кількості	Рангове місце	Після експерименту	% від загальної кількості
1	Весела вдача	19,5	1	Дружба	20,7
2	Дружба	18,8	2	Чесність, справедливість	15,5
3	Чесність, справедливість	14,3	3	Весела вдача	14,1
4	Добро, неприпустимість злості, грубості	9,8	4	Добро, неприпустимість злості, грубості	7,4
5	Сила	5,3	5	Сила	6,7
6	Бажання вчитися, неприпустимість ліні	4,5	6–7	Бажання вчитися, неприпустимість ліні	4,4
7–8	Неприпустимість неповаги до дівчат	3,8	6–7	Неприпустимість неповаги до дівчат	4,4
7–8	Неприпустимість зазнайства	3,8	8	Неприпустимість заздрості	2,9*
	Інші (загалом) Усього згадувань	20,2 133		Інші (загалом) Усього згадувань	23,9 135

Примітка: * – $p < 0,05$

У групі порівняння, що складалася з учнів тієї самої школи і не зазнавала впливу експериментального фактору, загальна кількість згаданих цінностей збільшилася на 1,5%, а позитивні зміни стосувалися лише дружби (на 2%), чесності, справедливості (на 1,2%), сили (1,4%) і не мали вірогідного характеру, тоді як для інших цінностей показники залишилися незмінними або погіршилися.

Для школярів старшого шкільного віку основної групи зафіксовано загалом порівняно меншу кількість згаданих цінностей, ніж для учнів середніх класів. Найчастіше згадуваними до початку експерименту були: дружба – 26 згадувань (23,2% від усього спектра), весела вдача – 24 випадки (21,4%), добро, неприпустимість грубості (9,8%), чесність, справедливість (8,9%), сила (5,4%) тощо (табл. 6.6). Окремо слід відзначити покращання на 1,4% сприйняття прагнення займатися спортом, що є тенденцією, а також появу категорії «здоров'я, неприпустимість шкідливих звичок» ($p < 0,05$).

Нагадаємо, що заходи проєкту для старших школярів були спрямовані на сприйняття ідеалів чесної гри (тобто фактично чесності), урівноваженості якостей тіла, волі і розуму (тобто гармонійного розвитку), розуміння особливої ролі жінок у суспільстві (тобто поважного ставлення та неприпустимості їх ображати), а також на взаєморозуміння між націями тощо.

У групі порівняння загальна кількість згаданих цінностей зменшилася на 4,8%, позитивні зміни стосувалися веселої вдачі, дружби і бажання вчитися, згадування про які почастішали приблизно на 2,7%, неприпустимості зазнайства – на 1,1%, хоча й мали лише характер тенденції і не були статистично вірогідними. З'явилася категорія «надійність» ($p < 0,05$). Для інших цінностей позитивних

змін не було зафіксовано (табл. 6.7).

Таблиця 6.6

Зміни ціннісних орієнтацій школярів старшого шкільного віку основної групи під впливом проєкту «Пізнай цінності олімпізму»

Рангове місце	До експерименту	% від загальної кількості	Рангове місце	Після експерименту	% від загальної кількості
1	Дружба, взаємодопомога	23,2	1	Чесність, справедливість	19,1*
2	Весела вдача	21,4	2	Дружба, взаємодопомога	17,5
3	Добро, неприпустимість грубості	9,8	3	Весела вдача	15,8
4	Чесність, справедливість	8,9	4	Добро, неприпустимість грубості	7,5
5	Сила	5,4	5-6	Гармонійний розвиток	5*
6	Краса, охайність	4,5	5-6	Повага до дівчат	5*
7	Розум	3,6	7-8	Неприпустимість неохайності	4,2
8	Прагнення займатися спортом	2,7	7-8	Прагнення займатися спортом	4,2
	Інші (загалом) Усього згадувань	20,5 112		Інші (загалом) Усього згадувань	21,7 120

Примітка: * – p < 0,05

Таблиця 6.7

Зміни ціннісних орієнтацій школярів старшого шкільного віку групи порівняння під впливом проєкту «Пізнай цінності олімпізму»

Рангове місце	До експерименту	% від загальної кількості	Рангове місце	Після експерименту	% від загальної кількості
1	Весела вдача	20,8	1	Весела вдача	23,5
2	Дружба	17,6	2	Дружба	20,2
3	Неприпустимість конфліктності, грубості	10,4	3	Неприпустимість конфліктності, грубості	6,7
4	Розум	6,4	4–5	Бажання вчитися	5,9
5	Сила	5,6	4–5	Неприпустимість зазнайства	5,9
6–7	Неприпустимість зазнайства	4,8	6	Сила	5
6–7	Неприпустимість нечесності, хитрості	4,8	7–8	Розум	4,2
8–9	Спільні інтереси	4	7–8	Надійність	4,2*
8–9	Бажання вчитися	4	9	Неприпустимість нечесності	3,4
	Інші (загалом) Усього згадувань	21,6 125		Інші (загалом Усього згадувань	21 119

Примітка: * – p < 0,05

Проект «Пізнай цінності олімпізму» спричинив позитивні зміни у ціннісних орієнтаціях школярів середніх та старших класів основних груп, що брали участь в експерименті, тому може слугувати аксіологічною основою неспеціальної фізкультурної освіти школярів, а під час його реалізації слід ураховувати вікові особливості школярів, ступінь їх інтелектуального і психічного розвитку.

Як критерії ефективності реалізованого проєкту щодо структури взаємовідносин у шкільних класах ми розглядали: кількість взаємних позитивних виборів між членами групи (однокласниками), збільшення якої є позитивним показником у контексті колективних взаємовідносин; кількість міні-груп у класі, зменшення якої позитивно характеризує згуртованість класу; C_n – індекс групової згуртованості на емоційно-міжособистісному рівні; кількість «ізольованих» у групах (дітей, яких не обрали жодного разу). Допоміжним критерієм уважався C_i – індекс соціометричного статусу.

У табл. 6.8 відображено зміни досліджуваних параметрів у групах школярів середнього шкільного віку, що брали участь в експерименті. Так, в основній групі індекс групової згуртованості покращився на 39,9 %, що свідчить про позитивні зміни в міжособистісних відносинах між школярами. Виходячи з того, що інших цілеспрямованих виховних заходів зі школярами не проводилося на час проведення нашого експерименту, ми можемо стверджувати, що вищезгаданий факт став результатом його реалізації.

Таблиця 6.8

Зміни міжособистісних взаємовідносин у школярів під впливом реалізації проєкту (середній шкільний вік)

Параметри	Результати		
	До експерименту	після експерименту	різниця (%)
Основна група			
Індекс групової згуртованості (C_n)	0,0119	0,0198	39,9
Кількість взаємних позитивних виборів (К)	3	4	25
Кількість міні-груп	7	5	28,6
Кількість ізольованих	3	0	300
Група порівняння			
Індекс групової згуртованості (C_n)	0,0143	0,0143	0
Кількість взаємних позитивних виборів (К)	3	3	0
Кількість міні-груп	6	7	14,3
Кількість ізольованих	3	3	0

Позитивні зрушення були характерні для кількості взаємних позитивних виборів, що збільшилася на 25%, а кількість міні-груп зменшилася на 28,6%. Найбільші позитивні зміни були характерні для кількості ізольованих школярів, яких після проведення експерименту взагалі не було, тоді як до початку у групі було троє. У групі порівняння показники залишилися без змін, лише кількість міні-груп збільшилася на 14,3%.

У школярів старшого шкільного віку експериментальної групи більшість показників мала позитивну динаміку. Індекс групової згуртованості на міжособистісному рівні покращився на 20,8%, кількість ізольованих школярів зменшилася на 100%, на 20% збільшилася кількість взаємних позитивних виборів серед однокласників, а кількість міні-груп зменшилася на 40% порівняно з початком експерименту, що свідчить про покращання міжособистісних відносин у класі.

Для старших школярів групи порівняння зафіксоване зниження індексу групової

згуртованості й кількості взаємних позитивних виборів на 25%, а кількість міні-груп зменшилася на 16,7%, що є позитивним, тоді як кількість ізольованих залишилася незмінною. Слід відзначити, що школярі всіх вікових груп позитивно сприймають впливи проєкту щодо міжособистісних взаємовідносин у класі, тому ефект проєкту стосовно міжособистісних взаємовідносин школярів слід уважати підтвердженим шляхом експерименту (табл. 6.9).

Таблиця 6.9

Зміни міжособистісних взаємовідносин у школярів під впливом реалізації проєкту (старший шкільний вік)

Параметри	Результати		
	до експерименту	після експерименту	різниця (%)
Основна група			
Індекс групової згуртованості (C_n)	0,019	0,0238	20,8
Кількість взаємних позитивних виборів (К)	4	5	20
Кількість міні-груп	5	3	40
Кількість ізольованих	2	0	100
Група порівняння			
Індекс групової згуртованості (C_n)	0,0211	0,0158	25,1
Кількість взаємних позитивних виборів (К)	4	3	25
Кількість міні-груп	6	5	16,7
Кількість ізольованих	2	2	0

6.4. Зміст та ефективність способів кількісної оцінки неспеціальної фізкультурної освіченості учнівської молоді

На підставі аналізу існуючих підходів до оцінки рівня неспеціальної (загальної) фізкультурної освіченості молоді, що навчається, ми дійшли до висновку про необхідність їх удосконалення і доцільність інтегральної оцінки через контроль показників, які всебічно характеризують її зміст. Для застосування з науково-дослідною метою ми розробили індекс фізкультурної освіченості (ІФО), алгоритм розробки якого пропонуємо нижче.

Розробка вищезгаданого індексу проводилася у кілька етапів. На першому етапі на основі аналізу літературних джерел, авторського визначення поняття про неспеціальну фізкультурну освіту, наведеного вище, а також результатів підрахунку взаємозв'язків між показниками соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, рівня оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери (загалом 12 показників) у школярів 8–11 класів та студентів I–II курсів (n=1281) ми провели відбір вихідних параметрів для створення індексу.

З метою визначення структури взаємозв'язків між згаданими вище показниками ми здійснили факторний аналіз за методом головних компонент і стратегією обертання референтних осей за Квартімакс-критерієм.

У школярів взаємозв'язки між показниками, обраними для застосування у підрахунку індексу фізкультурної освіченості, були такими: ІСЗ – ІРА (r=0,71 при p < 0,0001), ІСЗ – ІТП (r=0,48 при p < 0,0001), ІСЗ – ІЗЦ (r=0,71 при p < 0,0001), ІРА – ІТП (r=0,43 при p < 0,0001), ІРА – ІЗЦ (r=0,66 при p < 0,0001), ІТР – ІЗЦ (r=0,35 при p < 0,0001). У студентів: ІСЗ – ІРА (r=0,44 при p < 0,0001), ІСЗ – ІТП (r=0,14 при p < 0,05), ІСЗ – ІЗЦ (r=0,66 при p < 0,0001), ІРА – ІТП (r=0,43 при p < 0,0001), ІРА – ІЗЦ (r=0,36 при p < 0,0001), ІТП – ІЗЦ (r=0,23 при p < 0,0001). Отже, були обрані ті параметри, що мали між собою статистично вірогідний позитивний взаємозв'язок.

Факторний аналіз згаданих вище характеристик дозволив нам обрати параметри, що мали граничне значення факторного навантаження не менше ніж 0,70, та згрупувати їх. Таким чином, було визначено три фактори. До першого й генерального фактору з внеском у загальну дисперсію 43% увійшли такі основні компоненти: соматичне здоров'я, що представлене індексом соматичного здоров'я (ІСЗ), з факторним навантаженням 0,96; індекс рухової активності (ІРА) з навантаженням 0,95 та його складові – рухова активність із середнім (СЕР) (0,78) та високим рівнями енерговитрат (ВР) (0,80); рівень теоретичної підготовленості, що представлений індексом (ІТП) (0,78), та ступінь засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ) (0,85). Цей фактор ми назвали фізкультурна освіченість, виходячи із широкого спектра складових, що практично відповідають структурі неспеціальної фізкультурної освіти за нашими теоретичними пошуками. Другий фактор містив одну характеристику – вік (0,75) і мав факторну вагу 14%. Таким чином, його було названо вікові особливості. Третім фактором виявилася рухова активність на малому рівні енерговитрат (МР) (-0,91) з факторною вагою близько 9% (табл. 6.10).

Таблиця 6.10

Результати факторного аналізу показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери учнівської молоді (n=1281)

Показники	ФАКТОР 1	ФАКТОР 2	ФАКТОР 3
Вік	-0,1196	**0,7505**	0,2032
Індекс соматичного здоров'я (ІСЗ)	**0,9584**	-0,0543	-0,0353
Індекс рухової активності (ІРА)	**0,9531**	0,0182	0,0029
РА з малими енерговитратами (МР)	-0,0168	-0,1698	**-0,9090**
РА із середніми енерговитратами (СЕР)	**0,7784**	-0,1141	0,2408
РА з високими енерговитратами (ВР)	**0,8038**	0,1517	0,1289
Індекс теоретичної підготовленості (ІТП)	**0,7832**	0,5215	0,0006
Індекс засвоєння цінностей ФК (ІЗЦ)	**0,8499**	-0,1887	-0,0172
Рівень оволодіння руховими діями (РОРД)	**0,7725**	0,2660	-0,3057
Свідома потреба у заняттях ФК (СВПОТРФК)	0,4933	0,2926	-0,1603
Частота самостійних занять ФК (САМЗАН)	0,1794	0,5229	0,1053
Мотивація до занять ФК (МОТИВ)	0,1990	0,5040	-0,2526
Власні значення	5,1848	1,6226	1,1378
Внесок у загальну дисперсію (%)	43	14	9

У результаті до складу індексу було включено ті показники, що мали вірогідний прямий взаємозв'язок між собою та з більшістю інших характеристик, входили до складу провідного фактору (фізкультурної освіченості): індекс соматичного здоров'я (ІСЗ), індекс рухової активності (ІРА), індекс теоретичної підготовленості (ІТП), рівень оволодіння руховими діями (РОРД), індекс засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ). Параметри СЕР та ВР ми не включили до складу індексу через те, що вони є безпосередніми складовими інтегрального індексу рухової активності (ІРА) у процесі його підрахунку і представлені через застосування цього індексу.

На другому етапі з метою визначення співвідношення згаданих вище складових було проведене опитування експертів за методом оцінки ієрархій Т. Сааті [7; 16]. Для цього було залучено фахівців галузі фізичного виховання і спорту різного рівня компетентності, що безпосередньо

стосуються фізкультурної освіти учнівської молоді. Загалом в експертному опитуванні взяло участь 5 осіб.

На третьому етапі отримані реальні величини було переведено у безрозмірний еквівалент у діапазоні (0–1) шляхом їх перешкалування за логікою «більше – краще». За мінімум і максимум були прийняті реальні мінімальні і максимальні значення за вибіркою, причому, враховуючи випадковий характер вибірки, ми мінімум зменшили, а максимум збільшили на 10% для охоплення всього можливого діапазону значень перемінних. Якщо у процесі досліджень якесь зі значень реального індивіда виходить за діапазон вимірювань, уводиться обмеження: «якщо … >1, то … =1, якщо < 0, то …=0».

На четвертому етапі було проведене об'єднання перемінних в інтегральний індекс фізкультурної освіченості (ІФО). Таким чином, у результаті згаданих вище операцій ми отримали індекс фізкультурної освіченості учнівської молоді (формула 6.1) [19-22]:

$$ІФО = 0{,}265\ ІСЗ + 0{,}16\ ІРА + 0{,}323\ ІЗЦ + 0{,}116\ ІТП + 0{,}135\ РОРД, \quad (6.1)$$

де ІФО – індекс неспеціальної фізкультурної освіченості;

ІСЗ – безрозмірний еквівалент індексу соматичного здоров'я;

ІРА – безрозмірний еквівалент індексу рухової активності;

ІЗЦ – безрозмірний еквівалент індексу засвоєння цінностей фізичної культури;

ІТП – безрозмірний еквівалент індексу теоретичної підготовленості;

РОРД – безрозмірний еквівалент рівня оволодіння руховими діями; числами позначено вагові коефіцієнти цих характеристик за експертним оцінюванням.

На п'ятому етапі було проведено перевірку надійності розробленого індексу шляхом визначення взаємозв'язків результатів, отриманих за його допомогою, з показниками окремих складових індексу.

У результаті нами зафіксовано статистично вірогідні ($p < 0{,}0001$) прямі взаємозв'язки індексу з усіма його складовими у школярів та студентів (n=1281). Найбільше значення коефіцієнта кореляції (r) зафіксоване між результатами ІФО та ІСЗ (r=0,84), ІФО та ІЗЦ (r=0,80), ІФО та ІРА (r=0,82), що дозволяє зробити висновок про надійність цього індексу (ІФО) (табл. 6.11) [19-22].

Таблиця 6.11

Взаємозв'язок показників індексу фізкультурної освіченості з його складовими у школярів та студентів I–II курсів (n=1281)

Складові індексу фізкультурної освіченості	Індекс фізкультурної освіченості	Вірогідність взаємозв'язку
Індекс соматичного здоров'я	r=0,84	p < 0,0001
Індекс рухової активності	r=0,82	p < 0,0001
Індекс теоретичної підготовленості	r=0,64	p < 0,0001
Індекс засвоєння цінностей	r=0,80	p < 0,0001
Рівень оволодіння руховими діями	r=0,59	p < 0,0001

Аналіз статистичних матеріалів засвідчив, що одержані результати фізкультурної освіченості учнівської молоді (n=1281) хвилеподібно підвищуються: у дев'ятому класі (0,35+0,15,

p < 0,01) вірогідно зростають порівняно з восьмим (0,32+0,14), зростають на рівні тенденції у десятому порівняно з дев'ятим (0,53+0,15, p < 0,1), стабілізуючись в одинадцятому (0,73+0,14, p > 0,05), тимчасово статистично вірогідно знижуючись на першому курсі університету (0,32+0,11, p < 0,001), що пояснюється наслідками вступних випробувань та процесом адаптації до підвищених розумових та психічних навантажень першокурсників, й підвищуючись на другому курсі до 0,37+0,11 (p < 0,001) (табл. 6.12).

Таблиця 6.12

Динаміка показників фізкультурної освіченості учнівської молоді на різних етапах навчальної діяльності (n=1281)

Клас/курс	Статистичні показники				
	n	$\overline{X}$	S	m	Вірогідність (p)
8	241	0,32	0,14	0,009	
9	330	0,35	0,15	0,008	< 0,01
10	196	0,53	0,15	0,011	< 0,1
11	209	0,73	0,14	0,01	> 0,05
I	149	0,32	0,11	0,009	< 0,001
II	156	0,37	0,11	0,009	< 0,001
Загалом	1281	0,36	0,14	–	–

Ці результати піддаються логіці побудови освітнього процесу школярів та студентів і є підтвердженням надійності розробленого індексу. Про його надійність свідчить також вірогідна відмінність між результатами у юнаків та дівчат (t=8,021 при p < 0,001) (табл. 6.13).

Таблиця 6.13

Відмінності між показниками фізкультурної освіченості учнівської молоді залежно від статі (n=1281)

Параметр	Статистичні показники					
	юнаки (n=657)		дівчата (n=624)		t	p
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
ІФО	0,389	0,006	0,327	0,005	8,021	< 0,001

Для застосування з науково-дослідницькою метою розробленого й верифікованого індексу фізкультурної освіченості, спираючись на проведені раніше контрольні вимірювання, нами встановлено відповідність між його кількісними та якісними показниками (розподілено їх на рівні – низький, середній і високий). Для цього всі результати вимірювання показників, що включено до індексу, було проранжовано за таким алгоритмом [19-22]:

– низьким рівнем (I) уважались менші, ніж $\underline{x}-\sigma$;

– середнім рівнем (II) – ті, що знаходяться у діапазоні $\underline{x}\pm\sigma$;

– високим рівнем (III) – більші за $\underline{x}+\sigma$.

Далі були підраховані усі показники, які увійшли до складу індексу, з урахуванням їх вагових коефіцієнтів і визначені кількісні межі за рівнями фізкультурної освіченості (табл. 6.14).

Таблиця 6.14

Кількісна інтегральна оцінка рівня фізкультурної освіченості учнівської молоді

Кількісна оцінка фізкультурної освіченості (у. о.)	Рівень фізкультурної освіченості	Якісна оцінка рівня фізкультурної освіченості
менше ніж 0,22	I	низький
0,22–0,5	II	середній
більше ніж 0,5	III	високий

Для використання в умовах освітнього процесу загальноосвітніх шкіл та ЗВО, експрес-оцінки фізкультурної освіченості молоді, що навчається, ми розробили спрощений варіант індексу – *експрес-індекс фізкультурної освіченості для школярів (ЕІФО) і для студентів I–II курсів (ЕІФОС).* До його змісту були включені найбільш зручні для підрахунку і практичного використання показники, які можуть бути визначені шляхом анкетування за модифікованою нами анкетою А. Н. Журавльова: обсяг добової рухової активності високого рівня в годинах (ВР, питання №9 анкети), перешкалований у бали (1–3), який прямо характеризує рухову активність і тісно пов'язаний з показниками соматичного здоров'я молоді ($r = 0,63$, $p < 0,0001$), індексами засвоєння цінностей фізичної культури ($r = 0,59$, $p < 0,0001$) та теоретичної підготовленості ($r = 0,38$, $p < 0,0001$), рівень оволодіння руховими діями – РОРД (у балах (1–3), питання №11 анкети), що прямо характеризує рухову складову неспеціальної фізкультурної освіти школярів ($r = 0,42$, $p < 0,0001$); свідома потреба в заняттях фізичною культурою – СВПОТРФК (у балах (1–3), питання №6 анкети), яка прямо характеризує аксіологічних складову неспеціального фізкультурної освіти ($r = 0,61$, $p < 0,0001$) і тісно пов'язана з соматичним здоров'ям ($r = 0,63$, $p < 0,0001$), частота самостійних занять фізичними вправами (САМЗАН) (у балах (1–3), питання №8 анкети), що відображає рухову активність ($r = 0,63$, $p < 0,0001$) [19-22].

З метою розробки експрес-індексу для молоді шкільного віку, враховуючи те, що діапазон згаданих вище чотирьох характеристик є однаковим (РОРД, СВПОТРФК, САМЗАН є ранговими з розмірністю від 1 до 3, а ВР було перешкаловано у трибальну шкалу), а їх максимальне значення у сумі становить 12, ми використали функцію додавання і створили експрес-індекс фізкультурної освіченості за 12-бальною шкалою, який може бути використаний у освітньому процесі (формула 6.3) [19-22]:

$$ЕІФО = ВР+РОРД+СВПОТРФК+САМЗАН, \quad (6.3)$$

де ЕІФО – експрес-індекс фізкультурної освіченості школярів (у. о.);
ВР – обсяг добової рухової активності з енерговитратами високого рівня (балів);
РОРД – рівень оволодіння руховими діями (балів);
СВПОТРФК – свідома потреба у заняттях фізичною культурою (балів);
САМЗАН – частота самостійних занять фізичними вправами (балів)

Алгоритм кількісного оцінювання фізкультурної освіченості на прикладі школярів за експрес-індексом відображено у табл. 6.15. Він передбачає наступну послідовність дій [19-22]:

1. Збір емпіричної інформації: анкетування, спостереження тощо.
2. Зіставлення отриманих даних відповідно до вимог оцінки фізкультурної

освіченості.

3. Кількісна оцінка фізкультурної освіченості (формула 6.3).
4. Якісна оцінка фізкультурної освіченості (таблиця 6.15).
5. Підвищення фізкультурної освіченості конкретних школярів у разі необхідності (принцип зворотного зв'язку).

Таблиця 6.15

Алгоритм експрес-оцінки фізкультурної освіченості школярів

Показник, спосіб оцінки	Одиниці вимірювання		Якісна оцінка показника	Кількісна оцінка ФО (сума балів за показниками)	Якісна оцінка ФО (рівні)
	год	бали			
Обсяг добової рухової активності високого рівня (ВР, анкетно)	0–1	1	низький	4–6	низький
	1,1–2	2	достатній		
	2,1–3	3	високий		
Рівень оволодіння руховими діями (РОРД, анкетно, візуально)	–	1	низький		
	–	2	середній	7–9	середній
	–	3	високий		
Свідома потреба в заняттях фізичною культурою (СВПОТРФК, анкетно)	–	1	низька		
	–	2	середня		
	–	3	висока	10–12	високий
Частота самостійних занять фізичними вправами (САМЗАН, анкетно)	–	1	низька		
	–	2	середня		
	–	3	висока		

Для перевірки надійності розробленого експрес-індексу було визначено взаємозв'язок результатів, одержаних за його допомогою, з показниками, що отримані на тому ж контингенті з використанням більш точного, вже верифікованого індексу, що розрахований на застосування з науково-дослідницькою метою.

Таким чином, зафіксовано статистично вірогідний ($p < 0,0001$) прямий взаємозв'язок між результатами, які одержані за допомогою двох різних індексів, що свідчить про надійність розробленого нами експрес-індексу (табл. 6.16).

Таблиця 6.16

Взаємозв'язок показників фізкультурної освіченості, отриманих за допомогою експрес-індексу (ЕІФО), з показниками за повною версією індексу (ІФО) серед учнівської молоді (n=1281)

	ЕІФО	
ІФО	rS=0,658	p < 0,001

Крім того, з аналогічною метою ми здійснили аналіз взаємозв'язків між показниками,

отриманими за допомогою індексів відповідно до рівнів фізкультурної освіченості молоді, а також порівняння результатів за статевою ознакою.

Відзначимо те, що серед молоді з низькими показниками фізкультурної освіченості, отриманими за допомогою експрес-індексу, 71,98% показали низький рівень у результаті підрахунку за повною версією індексу і лише 2,42% – високий рівень; серед тих, хто був оцінений як такий, що має високий рівень за експрес-індексом, 52,94% отримали також високий рівень у результаті оцінювання за повною версією (табл. 6.17), що також є підтвердженням надійності розробленого індексу.

Таблиця 6.17

Результати фізкультурної освіченості за повною версією індексу у молоді з різними рівнями фізкультурної освіченості, визначеними за допомогою експрес-індексу (n=1281, ρ=0,66, p < 0,001)

Рівні		ЕІФО		
		низький (n=414)	середній (n=459)	високий (n=408)
ІФО	низький (%)	71,98	17,21	0,74
	середній (%)	25,6	59,69	46,32
	високий (%)	2,42	23,09	52,94
	усього (%)	100	100	100

Про надійність отриманого індексу свідчить також вірогідна відмінність між результатами у юнаків та дівчат (t=8,02 при p < 0,001) (табл. 6.18).

Таблиця 6.18

Статеві відмінності у показниках фізкультурної освіченості, отриманими з використанням експрес-індексу за 12-бальною шкалою (n=976)

Параметр	Статистичні показники					
	юнаки (n=476)		дівчата (n=500)		t	p
	$\overline{X}$	m	$\overline{X}$	m		
ЕІФО	7,66	0,06	6,92	0,07	8,02	< 0,001

Аналогічно було створено експрес-індекс для студентів I–II курсів з використанням коефіцієнта масштабування (k=8,33) як результату об'єднання 12-бальної та 100-бальної шкал для переведення розмірності індексу у 100-бальну шкалу (формула 6.4) [19-22]:

$$ЕІФОС = 8,33\ [ВР+РОРД+СВПОТРФК+САМЗАН], \quad (6.4)$$

де ЕІФОС – значення експрес-індексу фізкультурної освіченості студентів I–II курсів;
ВР – обсяг добової рухової активності високого рівня (балів);
РОРД – рівень оволодіння руховими діями (балів);
СВПОТРФК – свідома потреба у заняттях фізичною культурою (балів);
САМЗАН – частота самостійних занять фізичними вправами (балів).

Інші способи оцінки фізкультурної освіченості учнівської молоді ми пропонуємо у вигляді рівнянь регресії на основі визначення взаємозв'язків результатів ІФО (науково-дослідний варіант) з окремими характеристиками фізкультурної освіченості (індекс соматичного здоров'я, індекс

засвоєння цінностей фізичної культури, індекс теоретичної підготовленості, індексом рухової активності).

Спосіб оцінки фізкультурної освіченості учнівської молоді через взаємозв'язок з індексом соматичного здоров'я на основі регресійного аналізу (табл. 6.19) у вигляді рівняння регресії, що має високу статистичну вірогідність (F=14803,00 при p<0,0001) пропонуємо у формулі 6.5:

$$y = 0{,}086 + 0{,}056\, x_1, \qquad (6.5)$$

де y – індекс фізкультурної освіченості учнівської молоді (у. о.);
x_1 – індекс соматичного здоров'я (балів).

Таблиця 6.19

Результати регресійного аналізу залежності фізкультурної освіченості учнівської молоді (у) від рівня соматичного здоров'я

Характеристики	Статистичні показники		
	β-коеф.	а-коеф.	S_a
Вільний коефіцієнт		0,086	0,002
Індекс соматичного здоров'я (x_1)	0,959	0,056	0,0001

Інший варіант оцінки фізкультурної освіченості учнівської молоді через взаємозв'язок із засвоєнням цінностей фізичної культури (табл. 6.20) у вигляді рівняння регресії, що має високу статистичну вірогідність (F=8835,5 при p < 0,0001), пропонуємо нижче (формула 6.6):

$$y = -0{,}087 + 0{,}081 x_1, \qquad (6.6)$$

де y – індекс фізкультурної освіченості учнівської молоді (у. о.);
x_1 – індекс засвоєння цінностей ФК (балів).

Таблиця 6.20

Результати регресійного аналізу залежності фізкультурної освіченості учнівської молоді (у) від рівня засвоєння цінностей фізичної культури

Характеристики	Статистичні показники		
	β-коеф.	а-коеф.	S_a
Вільний коефіцієнт		-0,087	0,005
Індекс засвоєння цінностей ФК (x_1)	0,935	0,081	0,001

Спосіб оцінки фізкультурної освіченості учнівської молоді через взаємозв'язок з індексом теоретичної підготовленості на основі регресійного аналізу (табл. 6.21) у вигляді рівняння регресії, що має високу статистичну вірогідність (F=601,29 при p < 0,0001), пропонуємо у формулі 6.7:

$$y = 0{,}055 + 0{,}047\, x_1, \qquad (6.7)$$

де y – індекс фізкультурної освіченості учнівської молоді (у. о.);
x_1 – індекс теоретичної підготовленості (балів).

Таблиця 6.21

Результати регресійного аналізу залежності фізкультурної освіченості учнівської молоді (у) від рівня теоретичної підготовленості

Характеристики	Статистичні показники		
	β-коеф.	а-коеф.	S_a
Вільний коефіцієнт		0,055	0,012
Індекс теоретичної підготовленості (x_1)	0,565	0,047	0,002

Останній спосіб оцінки фізкультурної освіченості учнівської молоді пропонуємо через взаємозв'язок з індексом рухової активності (табл. 6.22) у вигляді рівняння регресії (F=5596,9 при p < 0,0001) (формула 6.8) :

$$y = -1{,}618 + 0{,}059\, x_1, \qquad (6.8)$$

де у – індекс фізкультурної освіченості учнівської молоді (у. о.);

x_1 – індекс рухової активності (балів).

Таблиця 6.22

Результати регресійного аналізу залежності фізкультурної освіченості учнівської молоді (у) від рівня рухової активності

Характеристики	Статистичні показники		
	β-коеф.	а-коеф.	S_a
Вільний коефіцієнт		-1,618	0,026
Індекс рухової активності (x_1)	0,93	0,059	0,001

Висновки до шостого розділу

1. Основним узагальненим результатом наших досліджень є розробка та обґрунтування змісту *концептуальної моделі*, яка акумулює викладені теоретико-методологічні основи неспеціальної фізкультурної освіти як нового напряму у структурі фізичної культури учнівської молоді, що містить змістовно-процесуальний і персоніфіковано-результативний рівні; теоретичну, практичну, аксіологічну, рухову і здоров'язберігаючу складові. Визначені та обґрунтовані структура, функції, принципи, умови і форми реалізації, засоби і рівні неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. Загалом обґрунтована нами концептуальна модель *вирішує питання щодо розкриття теоретико-методологічних основ неспеціальної фізкультурної освіти такого контингенту як учнівська молодь* (молоді люди віком від 14 років), що навчається у закладах загальної середньої освіти. Під час розробки концептуальної моделі ми виходили з уявлення про те, що процес неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді, покликаний слугувати кінцевій *меті* – сприянню формуванню фізичної культури особистості, що є базою для успішного вирішення багатьох проблем шкільної фізичної культури, запорукою успішного існування на початковому етапі людської життєдіяльності. У результаті досягнення цієї мети людина повинна отримати у своє розпорядження найважливіший «освітній інструментарій», який може бути використаний для вдосконалення своїх фізичних і духовних можливостей протягом усього життя.

Відповідно до наших уявлень про сутність неспеціальної фізкультурної освіти вона повинна

полягати не у процедурі рухового «натаскування», а становити процес перетворення об'єкта впливу (учня) шляхом засвоєння ним такої інформації і способів діяльності, які б дозволяли успішно пізнавати і вдосконалювати самого себе, свою фізичну природу. У зв'язку з цим завданнями неспеціальної фізкультурної освіти молоді, що навчається, є *загальні*, а також *специфічні* ефекти. Серед загальних: оволодіння системою знань, необхідних для ведення здорового способу життя та повноцінної життєдіяльності у соціумі; засвоєння цінностей фізичної культури; оволодіння життєво важливими руховими вміннями і навичками. Специфічними завданнями неспеціальної фізкультурної освіти школярів ми вважаємо: сприяння підготовці до вступу у вищі навчальні заклади та навчання у них, а також подальшій життєдіяльності; виховання потреби самостійно займатися фізичними вправами, свідомо застосовувати їх для відпочинку, тренування, підвищення працездатності і зміцнення здоров'я. Специфічними завданнями для студентів I–II курсів є: сприяння підготовці до швидкого та якісного оволодіння професією, перенесення нервово-психічних навантажень; підвищення стійкості організму до впливу негативних факторів, що зустрічаються у процесі навчання у вищому навчальному закладі та майбутній професійній діяльності.

2. Унаслідок узагальнення сутності неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді ми виділили її *засоби*, що частково відповідають засобам фізичного виховання як цілеспрямованого педагогічного процесу: фізичні вправи (циклічні вправи; вправи-елементи єдиноборств; вправи, що є елементами рухливих та спортивних ігор; танцювальні вправи; вправи-елементи складно координаційних видів спорту) і засоби використання слова.

Процес неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді можна умовно поділити на два рівні: змістовно-процесуальний, що представлений процесом засвоєння цінностей (аксіологічна складова), здобуттям спеціальних знань (теоретична складова) та рухових умінь і навичок (практична складова), а також персоніфіковано-результативний рівень, який відображає результати попередньо отриманої неспеціальної фізкультурної освіти відносно фізичної культури конкретної особистості у вигляді того, наскільки відповідає її рухова активність віковим нормам, і, як результат, яким є рівень збереженого фізичного здоров'я молодої людини.

У результаті проведених досліджень ми виділили кілька *форм реалізації* змісту неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. Серед них форми реалізації: у сім'ї; самодіяльні форми; організовані форми (у навчальних закладах у навчальний і позанавчальний час, у сфері спорту, у системі спорту для всіх).

3. *Принципами* неспеціальної фізкультурної освіти є найбільш типові закономірності її функціонування, що часто повторюються: загальні та специфічні. До загальних відносяться: демократизація, гуманізація, патріотизм, науковість, спрямованість на виховання гармонійно розвиненої особистості. Серед *специфічних принципів* обґрунтовано у нашому дисертаційному дослідженні: принцип пролонгованого впливу рухової активності у процесі навчальної діяльності молоді та принцип пріоритету ціннісного ставлення молоді до фізичної культури.

Проведене нами лонгітюдне дослідження рухової активності учнівської молоді з інтервалом у два роки дозволило виявити закономірності та взаємозв'язки, характерні для рухової активності молоді на різних етапах навчальної діяльності. Так, для юнаків:

– великі обсяги малорухомого способу життя у 8 класі спричиняють збільшення таких у подальшому житті (10 клас, перший курс навчання в університеті);

– у десятому класі підвищення обсягів рухової активності на сидячому рівні інтенсивності призводить до їх збільшення протягом подальшої навчальної діяльності, що є негативним явищем;

– у восьмикласників обсяги рухової активності середнього рівня енерговитрат вірогідно впливають на подальші обсяги згаданої вище активності наприкінці восьмого класу та початку

десятого класу;

– важливим є етап завершення 10 класу школи, коли слід уживати заходи щодо підвищення обсягів рухової активності із середнім рівнем енерговитрат;

– для зменшення обсягів рухової активності на сидячому рівні у першокурсників слід заздалегідь (у восьмому класі школи та на початку десятого) сприяти підвищенню обсягів високо інтенсивної рухової активності.

Аналіз даних рухової активності дівчат дозволив відзначити таке:

– визначальними періодами, коли формується звичка до малорухомого способу життя, є початок восьмого класу, а також завершення десятого класу. За допомогою цілеспрямованої стимуляції дівчат до рухової активності на цих етапах ми можемо опосередковано впливати на їх активність протягом наступних років навчання у школі та університеті. Тобто ті дівчата, які під час навчання у десятому класі школи великі обсяги часу відводили на перегляд телепередач, відпочинок лежачи, роботу за комп'ютером, через два роки (наприкінці І курсу університету) стали малоактивними в контексті фізичних навантажень середньої інтенсивності (прогулянки, робота по господарству, рухливі перерви);

– стимуляція до фізичної активності середнього рівня інтенсивності у 8 класі школи дасть можливість підвищити її обсяги у подальші роки (10 клас, перший курс університету), що загалом оптимізує рухову активність дівчат цього віку.

Здійснений аналіз результатів наших досліджень дозволив виділити найбільш типові закономірності рухової активності учнівської молоді й обґрунтувати специфічний принцип – *принцип пролонгованого впливу рухової активності у процесі освітньої діяльності молоді*, що полягає у:

– вірогідному впливові часу, витраченого на високо інтенсивну рухову активність на більш ранніх етапах навчальної діяльності (8–10 класи), на обсяги участі в організованих високо інтенсивних заняттях фізичними вправами під час навчання у ЗВО (І курс);

– вірогідному зворотному впливові обсягів сидячої активності й малорухомого способу життя у 8-му класі на обсяг високо інтенсивної фізичної активності у подальшому, починаючи з 10-х класів школи й переходу до ЗВО, і, навпаки, впливові обсягу часу, витраченого на високо інтенсивні вправи у школярів 8-х класів, що спричиняє зменшення обсягів сидячої роботи за комп'ютером і перегляду телепередач у подальшому.

За підсумками дослідження взаємозв'язків між показниками соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери визначено, що загалом для учнівської молоді одним із найбільш інформативних показників поряд з індексом соматичного здоров'я, індексом рухової активності та свідомою потребою у заняттях фізичною культурою є індекс засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ), що досягається за рахунок взаємодії з усіма виміряними характеристиками (з п'ятьма з них – на високому та середньому рівнях ($\rho > 0{,}50$)). Це дозволяє обґрунтувати специфічний принцип неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді – *принцип пріоритету ціннісного ставлення до фізичної культури*.

4. Для пошуку шляхів змістовного наповнення аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів ми провели дослідження рівня сприйняття вітчизняними й зарубіжними фахівцями гуманістичних цінностей олімпізму. Серед них високий рівень сприйняття відзначено для таких, як: «покращання здоров'я», «рівні можливості участі для всіх» та «командний дух»; рівень вище середнього – «повага до суперників», «особистий досвід», «колективізм», «рівність»; середній рівень – «соціальні відносини», «братерство», «верховенство

права» та ін. Цінності, що сприймаються загалом і вітчизняними, і зарубіжними фахівцями на високому та середньому рівнях, ми запропонували до використання як аксіологічне підґрунтя виховання дітей шкільного віку. Зазначені цінності були покладені в основу авторського проєкту *«Пізнай цінності олімпізму»*.

Цей проект, розрахований на покращання виховного аспекту неспеціальної фізкультурної освіти школярів через засвоєння ними аксіологічного потенціалу сучасного олімпізму, ми вважаємо таким, що доповнює розробки авторів щодо технологій олімпійської освіти учнівської молоді. Більшість розробок авторів з проблеми олімпійської освіти школярів насамперед спрямовано на поглиблення знань з олімпійської тематики і пов'язаних з ними умінь, лише опосередковано сприяють розвитку у молоді сприйняття цінностей олімпізму. У нашому проекті на основі використання аксіологічного підходу в освіті передбачено передусім формування у школярів ціннісних орієнтацій, опори на гуманістичні цінності олімпізму, які розкриті в Олімпійській хартії, Кодексі честі олімпійця України, публікаціях провідних фахівців.

Експериментальна перевірка проєкту «Пізнай цінності олімпізму» через визначення впливу його заходів на рівень сприйняття школярами середніх і старших класів гуманістичних цінностей олімпізму та комплекс показників, що характеризують міжособистісні взаємовідносини у шкільних класах, дала позитивний ефект. У результаті зафіксовано статистично вірогідні позитивні кількісні зміни в експериментальних групах, що складалися з учнів 8 та 10 класів. Результати наших експериментальних досліджень збігаються зі спостереженнями попередників щодо формування у школярів середніх і старших класів позитивних якостей особистості, покращання міжособистісних відносин у процесі діяльності, пов'язаної з олімпійською освітою.

5. Ми доповнили дані попередників про способи кількісної оцінки рівня фізкультурної освіченості учнівської молоді, розробили алгоритм оцінки цього явища для науково-дослідницьких цілей, що передбачає врахування всієї структури фізкультурної освіченості, внесок вагових коефіцієнтів її складових у результуюче значення *індексу фізкультурної освіченості* учнівської молоді (ІФО). Алгоритм розробки індексу побудований на основі визначення взаємозв'язків між показниками соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й ціннісної сфери учнівської молоді та їх факторного аналізу. Розроблений нами індекс містить ширший спектр показників, ніж варіанти, запропоновані попередниками, пройшов перевірку на надійність (процедуру верифікації) шляхом зіставлення показників юнаків та дівчат, порівняння за різними етапами навчальної діяльності, визначення взаємозв'язків між показниками індексу та характеристиками його складових. До його складу ввійшли такі характеристики: індекс соматичного здоров'я (ІСЗ), індекс рухової активності (ІРА), індекс теоретичної підготовленості (ІТП), індекс засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ), рівень оволодіння руховими діями (РОРД).

Результатом нашого дослідження, що подано вперше, є спосіб експрес-оцінки фізкультурної освіченості школярів та студентів, що дістав назву *експрес-індексу фізкультурної освіченості* (ЕІФО), який вимірюється у школярів за 12-бальною шкалою, а для студентів може бути переведений у 100-бальну (ЕІФОС). До його змісту серед характеристик, що статистично вірогідно пов'язані між собою у школярів та студентів (r від 0,08 до 0,42; p від 0,0001 до 0,02), було відібрано ті, що є найбільш зручними для підрахунку й використання в умовах навчального процесу (можуть бути визначені шляхом анкетування): обсяг добової рухової активності з енерговитратами високого рівня; рівень оволодіння руховими діями (РОРД); свідома потреба у заняттях фізичною культурою (СВПОТРФК), що прямо характеризує аксіологічну складову фізкультурної освіти; частота самостійних занять (САМЗАН).

Про надійність розробленого експрес-індексу свідчить статистично вірогідний ($p < 0,0001$)

взаємозв'язок між результатами, які одержані за двома різними варіантами індексу. Доказом надійності індексу є і те, що серед молоді з низькими показниками фізкультурної освіченості, отриманими за допомогою повної версії індексу, 72% показали низький рівень у результаті підрахунку за експрес-індексом і лише 2% – високий; серед тих, хто були оцінені як такі, що мають середній та високий рівні, 52,9% отримали також середній і високий рівні у результаті оцінювання за експрес-індексом.

Посилання

1.Барабашов С. В. Теоретико-методические основы личностно ориентированной технологии физкультурного образования школьников : дис. …д-ра. пед. наук : 13.00.04. Омск, 2000. 390 с.

2. Булатова М. М., Єрмолова В.М. Олімпійська освіта у системі навчально-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів України. Київ: Олімпійська література, 2007. 44 с.

3. Виховання школярів на основі цінностей олімпізму : метод. реком. для педагогів-організаторів і вчителів / [уклад. О. А. Томенко]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. 36 с.

4. Вовк В. М. Социально-педагогические основы категории преемственность физического воспитания учащейся и студенческой молодежи. Вісник *Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт*. 2008. № 54. Т. 1. С. 73–78.

5. Гуслистова И. И. Методология интегративного подхода к олимпийскому образованию. *Мир спорта*. 2004. № 4. С. 82–86.

6. Ермолова В. М. Интеграция олимпийского образования в учебно-воспитательный процесс средней школы. *Современный олимпийский и паралимпийский спорт и спорт для* всех : материалы XII Междунар. науч. конгр. 2008. Т. 1. С. 98–99.

7. Калиниченко І. О. Гігієнічні основи оптимізації фізичного виховання школярів : автореф. дис. … д-ра мед. наук : 14.02.01. Київ, 2010. 40 с.

8. Кібальник О. Я. Фітнес-технологія як засіб підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків 13–15 років. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 3. С. 78–81.

9. Коровин С. С. Структура физической культуры личности. Теоретическое и технологическое обеспечение образования по физической культуре и спорту в учебно-педагогическом комплексе : мат. науч.-практ. конф. Тольятти, 2003. С. 172–174.

10. Круцевич Т. Ю., Томенко О.А. Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді: концептуальні підходи до розгляду. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2009. № 3. С. 48–51.

11. Литвин А. Т. Исторические предпосылки и теоретико-методологические основы современной системы физического воспитания : автореф. дисс. …канд. физ. восп. : 24.00.02. Киев, 2008. 22 с.

12. Лотоненко А. В., Стеблецов Е. А. Физическая культура и ее виды в реальных потребностях студенческой молодежи. *Теория и практика физической культуры*. 1997. № 6. С. 22–26.

13. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 1996. № 1. С. 11–17.

14. Маковецька Н. В. Формування фізичної культури і здорового способу життя особистості:

теоретичний аспект проблеми. *Вісник Запорізького національного університету*. 2009. № 1. С.64–70.

15. Парсонс Т. О социальных системах. Москва, 2002. 224 с.

16. Саати Т., Кернс А. Аналитическое планирование. Организация систем. Москва, 1991. 224с.

17. Томенко О. А. Гуманістичні цінності сучасного олімпізму як аксіологічна основа неспеціальної фізкультурної освіти школярів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2009. № 4. С. 138–141.

18. Томенко О. А. Ефективність аксіологічної складової неспеціальної фізкультурної освіти школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2010. № 2. С. 186–188.

19. Томенко О. А. Кількісна оцінка неспеціальної фізкультурної освіченості молоді. *Спортивна медицина*. 2012. № 2. С.73-76.

20. Томенко О.А. Кількісна оцінка фізкультурної освіченості молоді. *Молодий вчений*. 2017. № 3.1 (43.1). С. 280-283.

21. Томенко О. А. Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді: теорія і методологія: [монографія]. Суми : Вид-во «МакДен», 2012. 276 с.

22. Томенко О., Круцевич Т. Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді: теорія і методологія. *Спортивна наука України*. 2012. № 1 (45). С. 18–23.

23. Томенко О.А. Обґрунтування здоров'язбережної складової неспеціальної (загальної) фізкультурної освіти студентської молоді. *Молодий вчений.* 2018. № 4.3 (56.3). С. 83-88.

24. Томенко О. А. Формування понятійного апарату неспеціальної фізкультурної освіти в умовах сучасності. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2009. № 2. С. 99–102.

25. Ayers S. F. Participation in sports and physical education in American secondary schools. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2008. № 11. P. 121–123.

26. Marshall S. J., Welk G. J. Definitions and Measurements. Youth Physical Activity and Sedentary Behavior. Challenges and Solutions. Human Kinetics, 2008. P. 143–175.

27. Sport Scotland Muslim women in sport: a minority within a minority. 2008). URL : http://www.sportscotland.org.uk/pages/download.aspx?id=%7B0B1E3B86-C824-4B27-8698-D48062C928A1%7D.

28. Tomenko O., Galan Y. Ways of using the axiological potential of the olympic education in the process of upbringing of comprehensive school pupils. Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe: monograph / edited by authors. Riga: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. p. 481-508.

29. Tomenko O. A. The Elements of Olympic Education at the Process of Physical Education Stydents higher educational institutions. Pedagogics, Psychology, *Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 2008. 8.148-151.

30. Tomenko O. Olympic Values and Physical Education Programs for Students. XII Olympic Congress Contributions. Copenhagen, 2009. P. 591–592.

31. Welk G. J. The Role of Physical Activity Assessments for School-Based Physical Activity Promotion. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 2008. Vol. 12. P. 184–206.

32. Wexley K., Latham G. Identifying Training Needs. The Training and Development Sourcebook. Ambrest : Human Resource Development Press, 1985. 209 p.

33. Worldwide Variability in Physical Inactivity: A 51-Country Survey [R. Guthold, T. Ono, K. Strong et. al]. *American Journal of Preventive Medicine*. 2008. Vol. 34. № 6. P. 486–494.

РОЗДІЛ 7.
ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ОСНОВНОЇ І ПІДГОТОВЧОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

Зміст другої частини монографії присвячений обґрунтуванню і викладенню педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти (НпФО) студентів основної і підготовчої медичної групи. Виходили з того, що НпФО студентів спеціальної медичної групи, а особливо тієї частини з них, які за станом здоров'я звільнені від практичних занять з «Фізичного виховання», потребує суттєво інших підходів та їх експериментальної перевірки. При цьому, в обох вказаних випадках дієва педагогічна технологія – це довгий ланцюжок взаємозалежних та взаємодоповнюючих діяльностей, обумовлених виконаною теоретичною проробкою теми, що забезпечують результативну організацію педагогічного процесу, які підпорядковані загальній меті вирішення актуальної наукової і практичної проблеми.

Розроблена педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти студентів основної і підготовчої груп, описання якої подане нижче, була апробована в ході педагогічного експерименту, проведеного в Українському державному хіміко-технологічному університеті (м. Дніпропетровськ). У наступних розділах монографії подана педагогічна технологія НпФО, розроблена і апробована для студентів спеціальної медичної групи, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з фізичного виховання. Відповідний педагогічний експеримент організовано і проведено в Національному гірничому університеті (м. Дніпропетровськ). Зауважимо, що вимоги до спрямованості та елементів кожної з педагогічних технологій визначені попередньо проведеною концептуальною і понятійною роботою в області непрофесійної фізкультурної освіти, які подані у першій частині монографії.

7.1. Поняття «Фізкультурна діяльність»

Фізкультурна діяльність – це таке, що ми спостерігаємо в реальності місце, де фізична культура присутня, вона «живе» і дає свої результати у вигляді реалізованих людиною норм, зразків і еталонів культури фізичної. Це також місце, де відбувається «намацування» діяльною особою та апробація нових зразків і програм фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять.

Ключем до розуміння явища фізкультурної діяльності служить представлена на схемі 4.1 позиція людини, само визначеної до використання засобів культури фізичної. Проблема в тім, що в ситуаціях життєдіяльності, характерних для нашого соціуму, які були обговорені вище і подані через наведені результати досліджень, людина «природним чином», тобто поза явищем освіти, рідко приходить до самовизначення щодо необхідності використання досягнень у цій області культури.

Як ми вже показували, існують три основних фактори, що спонукають до такого «природного» самовизначенню. Першим за кількістю випадків, для невеликої частини дорослого населення, яку можна кваліфікувати як фізкультурно-діяльну, виступає захворювання, що просуває людину до необхідності використання надбань фізичної культури (згідно даних наших досліджень це 53,8% включень у фізкультурну діяльність). Другим – практика самодіяльних, за інтересами фізкультурних занять в умовах клубного простору, що сформувався, коли людина приймає участь «за компанію» (у 29,7% випадків). Є ще один фактор – наочний і переконливий приклад діяльного будівничого власного здоров'я, на який вказують 9,9% респондентів, а ще 6,6% припадають на інші, менш поширені випадки.

Одначе до цих пір, автори навчальних програм з «Фізичної культури» для закладів вищої освіти орієнтовані не на створення умов для виникнення фізкультурної діяльності, але на організацію звичних групових занять з фізкультурниками, котрі так би мовити «передають себе» у розпорядження викладача. Для фізкультурника подібні заняття не є фізкультурою діяльністю, оскільки:

- у ході таких «за неї придуманих і для неї організованих» занять не відбувається формування дійсності фізичної культури, зберігається ефект відчуження людини від надбань культури фізичної. Адже такою особою не виконаний значний і потрібний обсяг розумової роботи, коли вона впевнена в тому, що для неї є оптимальним саме такий зміст і спрямованість занять з «Фізичного виховання»;

- у ситуаціях «педагогічного керівництва», яким притаманне нав'язування спрямованості занять викладачем своєму учневі, цінності фізкультурної діяльності, накопичені людством, не транслюються і не привласнюються. Тому що у повсякденному житті цінності зазвичай передаються від людини до людини. Відтак, у ситуаціях педагогічної практики повинні створюватися відповідні педагогічні механізми поширення цінностей, зазвичай, від фізкультурно-діяльної людини до іншої;

- тоді, коли у людини не формуються відповідні ціннісні орієнтації щодо важливості і потреби фізкультурної діяльності, у неї немає також інтенції до самореалізації у просторі фізичної культури.

Саме тому, при організації подальших досліджень з проблеми прилучення дорослої людини до фізкультурної діяльності, *доцільно вивчати не причини, що перешкоджають включенню в такі самостійні заняття, але умови, що сприяють їх розгортанню*. І саме такий підхід є результативним.

Поки ж можна узагальнити ті важливі для виникнення фізкультурної діяльності моменти, які були відстеженні в процесі наших власних досліджень.

1. Важливо надавати пріоритет формуванню у людини ціннісних орієнтацій щодо використання засобів фізичної культури та оздоровлення, як домінуючому педагогічному процесу.

2. Відмінність фізкультурно-діяльної особистості примітна, також, створеними нею власними онтологіями та власним розумінням суті й змісту фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, а не з чужого голосу повторюваними словами про користь занять фізичною культурою.

3. Помітна реалізація людиною, в процесі таких занять, сформованого нею власного образу необхідних саме їй рухових дій та інших заходів підтримання свого оптимального фізичного статусу.

4. Нарешті, у життєдіяльності такої людини присутній періодичний аналіз та інтерпретація результатів фізкультурної діяльності за участі рефлексії. Цій людині притаманна здатність відстежити спосіб розгортання своєї фізкультурної діяльності і «виписати» його як деяку особливу норму.

Така людина, при виникненні кризових ситуацій у життєдіяльності, має здібності до формування адекватних цим ситуаціям образів фізкультурної діяльності. Це значить, що вона буде намагатись виходити з майбутніх кризових ситуацій, свідомо трансформуючи свою життєдіяльність, «роблячи себе» адекватною несприятливим зовнішнім умовам, що виникли. Очевидно, на відміну від відвідування занять з «Фізичного виховання» під керівництвом викладача, вона дещо ризикуватиме. Але, ще Жан-Жак Руссо сказав: «Я віддаю перевагу свободі з небезпекою, аніж світу з рабством».

Представлене дозволяє виділити те, що можна кваліфікувати, як суть системи *фізкультурної діяльності*. Це освоєні здібності до мислення з приводу своїх занять фізичною культурою. Поетапне розгортання діяльності, починаючи від самовизначення і формування образу «Я» у просторі фізичної культури. Це важливо, адже самовизначення, необхідно зв'язане з запуском мислення і наступним пере структуруванням фрагментів свідомості. Тобто, приведенням свідомості в стан, характерний для початку і підтримки фізкультурної діяльності. Вибір можливої бажаної, мова йде як про запозичення вже відомих індивідуальних практик («за Амосовим», «за Мікуліним» тощо), так і створення програми власних занять «за образом» як нової практики фізкультурно-оздоровчої або рекреаційної діяльності.

Всі вказані кроки забезпечують «входження людини» в простір фізичної культури. Це і є реалізація себе через культуру фізичну. Адже головне, для чого людина приходить у світ полягає в тому, щоб реалізувати себе в різних діяльностях. Діяльність же, як ми відмічали, може бути примітна тим, що в окремих випадках її нові результати потім зберігаються і фіксуються як надбання культури.

Зупинимося на представленні нашого розуміння суті самовизначення. *Самовизначення, або, тут, момент оформлення свого відношення до включення у фізкультурну діяльність,* містить у собі:

- усвідомлене відношення до простору фізичної культури. У принципі воно може бути самим різним, але важливо, щоб у ньому була присутня щира думка про важливість цієї області культури;
- прийняття як актуальних, не декларативних цінностей здоров'я і занять фізичною культурою;
- створення ідеального, уявного образу себе у просторі фізичної культури, тобто себе дещо іншого в майбутньому, коли вже «спрацюють» організовані та проведені власні фізкультурні заняття;
- процес постановки вимірюваних якимись показниками цілей своєї фізкультурної діяльності;
- і, нарешті, формування ідеї, загальної стратегії майбутньої фізкультурної діяльності.

У результаті самовизначення формується особистість з такими характеристиками свідомості, які стануть систему утворюючим фактором щодо появи і розгортання фізкультурної діяльності.

Можна представити, також, особливий механізм чи загальну ситуацію, характерну *для запуску фізкультурної діяльності.* Спочатку собі живе фізкультурно-пасивна людина. Але внаслідок зміни «природних» ситуацій в життєдіяльності людини, або в спеціально організованому освітньому процесі, виникає ситуація екстремальності, яка проблематизує, унеможливлює фізкультурно-пасивний спосіб життя. Причому, на етапі породження фізкультурної діяльності роль емоцій тривоги вкрай висока.

Як відзначав Лев Виготський: «...У період сильного зрушення нерідко відчувається колосальна міць. Це почуття з'являється раптово і піднімає індивіда на більш високий рівень діяльності» [2, с.101]. Емоції виникають «насамперед і раніше всяких умовиводів... Функція емоцій – трансформація потреб у цілком конкретні цілі для набування можливості практичного їх задоволення... Зазначена емоцією мета може у свою чергу зажадати мислення – побудови уявлень про оптимальні засоби і способи її досягнення» [5, с.28].

У результаті трансляції «від людини до людини» і подальшої актуалізації цінностей фізкультурно-діяльного життя виникає розуміння неможливості жити так, як раніше. Це абсолютно необхідний для виходу в рефлексивну позицію мінімум подій, щоб осмислити та оцінити неординарну ситуацію, що наступила, без чого неможливо проєктувати спосіб подолання екстремальності.

Екстремальність забезпечує активізацію мислення, що зв'язане з діяльнісним началом (за Гегелем – «само здійсненням» і «самореалізацією»). Мислення ж, привносячи свої визначення у свідомість, «втягує» її у процес появи усвідомлення власного відношення до явища занять фізичною культурою, і визначає зняття останнього через знання. *Мислення,* таким чином, відповідно до концепції Гегеля, є тією діяльністю, що «впроваджує» свої визначення у свідомість, а відтак мобілізує її.

Формування системи фізкультурної діяльності зв'язане з проєктною діяльністю людини. Вона розгортається, коли людина вже прийняла рішення діяти, готова створити програму і план занять і у такий спосіб дати свою відповідь для забезпечення виходу з екстремальності. Робота проєктування починається з появи ідеального образу, задуму бажаного результату фізкультурної діяльності.

Весь ланцюжок проєктування, програмування, планування і реалізації задуманого можна представити як такий, що складається з більш дрібних фрагментів діяльності. А саме прожектування, проєктування, вишукування, програмування і планування, реалізація програми, продовження дії програми чи відмова від неї, можлива переробка та уточнення програми.

Прожектування – це створення ідеального образу бажаного результату, образу дій, але поки що без неминучих обмежень за ресурсами, наявним часом занять і «меж» очікування від їх реалізації.

Проєкт – той же ідеальний образ, але вже співвіднесений із реальною ситуацією (зовнішніми умовами, особливостями тілесності і життєдіяльності особистості як автора цього проєкту тощо).

Вишукування – це робота з пошуку, оцінки і добору можливих засобів фізичної культури та оздоровлення. Тут же можливо і створення особою поки відсутніх у просторі фізичної культури, але необхідних саме для неї засобів впливу на тілесність, які потім повинні бути апробовані.

Програмування – це, по-перше, той момент, коли автор фізкультурно-оздоровчої чи рекреаційної програми зрозумів, як він її складе (впорядкує). По-друге, це своє розуміння бажано оформити на папері («покласти на папір»), або комп'ютерному файлі. Але, головне в роботі програмування, це виникнення розуміння способу устрою комплексу майбутніх власних дій.

Реалізація програми – переведення задуманого в реальні плани, дії по управлінню своїм психофізичним станом і здоров'ям.

Продовження дії програми, відмова від програми або її уточнення – припускає співвіднесення отриманих у ході її реалізації результатів з образом задуманого, бажаного результату. Також оцінку результатів стосовно зовнішніх умов, що могли змінитися, і самим суб'єктом діяльності, який теж змінюється. Як наслідок, висновок – програма повинна бути продовжена, удосконалена чи припинена.

Весь такий здійснений цикл, як раз і свідчить про факт фізкультурної діяльності, або ж забезпеченої єдності мислення і діяльності людини в області культури фізичної.

При цьому, щоб створити програму фізкультурної діяльності, людина повинна мати:

- уявлення про вид і характер результату, до якого вона прагне (наприклад, загальний задум про скидання значної зайвої ваги, вимоги до постави та фігури в цілому, стану резервних можливостей основних, функціональних систем організму і т. п.). Або ж інакше - що вона хоче «із себе зробити»?;

- уявлення про особливості «матеріалу перетворення», або ж дані, що характеризують вихідний фізичний стан і здоров'я (як можливе: вага, частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, життєва ємність легень, реакція серцево-судинної системи на навантаження і т. п.);

- необхідні для включення в програму саме їй засоби фізичної культури та оздоровлення;

- способи і методики використання залучених засобів фізичної культури та оздоровлення у програмі, що формується;

- способи об'єктивного, а також суб'єктивного контролю за динамікою фізичного стану і показників здоров'я, які дозволяють оцінити результативність створеної програми занять.

Відзначимо, принагідно, що фізкультурна діяльність і спортивна діяльність зовсім не одне й теж саме. Звідси ще одна проблема у розгортанні практики непрофесійної фізкультурної освіти полягає в тім, що організовувати її має фахівець - випускник спеціалізованого закладу фізичної культури. Але ж такий випускник є у минулому, зазвичай, спортсменом, у якого, швидше за все, була сформована саме спортивна діяльність і, відповідно, дійсність спорту, а не дійсність культури фізичної.

Визначимось, що ***спортивна діяльність****, це цілеспрямована, раціональна активність спортсмена, який тісно співпрацює не лише з тренером, але й з іншими учасниками процесу спортивної підготовки, яка забезпечує створення і реалізацію індивідуальних програм тренувань для досягнення запланованого високого спортивного результату через залучення і використання потрібних і різноманітних ресурсів (інформаційних, матеріальних, фармакологічних тощо)* [18, с.5].

Хоча такий фахівець й має дійсність спорту, це зовсім не означає, що у нього є дійсність фізичної культури і розгорнута власна фізкультурна діяльність, радше навпаки, метою якої є як раз досягнення успіхів у фізичному розвитку та здоров'ї. Але ж без включення у власну фізкультурну діяльність і її пред'явлення особам, які займаються «Фізичним вихованням», точніше НпФО, викладач не зможе успішно вирішувати задачі непрофесійної фізкультурної освіти інших людей.

Різниця між фізкультурною діяльністю і власне фізичною культурою полягає в тому, що людська діяльність є особлива соціальна активність, спрямована на перетворення природи, суспільства і самого себе, своєї фізичної, психічної і, у цілому, соціальної сутності [19, с.117]. У той же

час: «Фізична культура як вид культури є специфічний результат людської діяльності, засіб і спосіб всебічного розвитку людей, а також практичного виконання ними своїх соціальних обов'язків у суспільстві» [22, с.36]. Індивідуум – це, насамперед, джерело продуктивної сваволі, джерело самодостатності й самостійності як суб'єкта, у нашому випадку, фізкультурної діяльності. «Розгойдуючи» застиглі конструкції соціальних форм, сваволя індивідуального буття служить справі подальшого саморозвитку [20, с.162]. Саме тому, «індивідуум міцніше за суспільство» [11, с.133], а отже здатен змінювати не лише самого себе, але й саме суспільство.

Відповідно, ***фізкультурну діяльність*** *можна охарактеризувати, як реалізацію вмотивованою і само визначеною людиною суб'єктивованих (тобто, «присвоєних») засобів фізичної культури, відтворюваних нею, це й також створення, за потреби, нових діяльностей для забезпечення адекватності свого психофізичного стану мінливим умовам життя і виробництва.*

Фізкультурна діяльність розгортається у тому випадку, коли доросла людина, потрапляючи в ситуації, що вимагають прояву тих чи інших фізичних кондицій, змушена організовувати своє мислення та свідомість і розглядати можливість залучення різних норм, зразків та еталонів фізичної культури. Якщо ж вона не знаходить оптимальних для даної ситуації прототипів, то буде змушена проєктувати і здійснювати нові види фізкультурної діяльності, беручи на себе відповідальність за цей експеримент.

Фізкультурну діяльність варто розглядати у контексті життєдіяльності окремої людини. Звідси, процес породження фізкультурної діяльності завжди виступає іманентним для окремої людини, індивіда. Тут принципово не прийнятні підходи масової фізкультури, як прагнення затягнути значні групи людей у гуртові, одноманітні, нав'язані (запропоновані) форми фізкультурно-спортивних занять.

7.2. Поняття «Будівництво власного здоров'я»

Нове поняття «будівництво власного здоров'я» покликане створити передумови для організації у межах практики непрофесійної фізкультурної освіти студентів технічних, економічних, гуманітарних та інших спеціальностей особливого простору для формування в молодих людях властивостей особистості, необхідних для свідомого і результативного управління своїм здоров'ям.

Широко обговорюваний в останні десятиліття імператив виживання людини у вкрай несприятливих умовах сучасної цивілізації, характеризується, на наш погляд, *однобічним трактуванням суті і спрямованості процесів гуманізації сучасної освіти.* Ця однобічність зводиться до величезних зусиль у зв'язку з прагненням виховати в стінах школи чи закладу вищої освіти особистість, яка б дбайливо відносилась до природного оточення. Вона б так втручалася в його стан, щоб результати господарської діяльності людини несли найменш негативні для неї, природи, наслідки.

Не заперечуючи важливість для студентів подібних світоглядних і діяльнісних орієнтирів, звернемо увагу на необхідність теоретичного і практичного вирішення іншої, не менш значимої сторони глобальної проблеми виживання людства*. Мова йде про формування особистості, яка б систематично, свідомо і результативно керувала станом свого здоров'я*. Такий спосіб поведінки, чи інакше, така діяльність людини, незалежно від того, яку професію вона одержала, *суть нормальна та адекватна реакція освіченої особи на несприятливі впливи різноманітних факторів цивілізації.*

Будівництво здоров'я, про яке ми ведемо мову, це не перехід до практики самолікування, але відповідна можливостям конкретної людини система діяльностей по досягненню здорового стану і підтримці оптимального рівня свого здоров'я. Будівництво власного здоров'я створює перспективи для посилення можливостей офіційної медицини за рахунок залучення особливим чином підготовленої людини до вирішення, разом з лікарем, не тільки задач поліпшення свого психофізичного стану, але й усунення періодично виникаючих патологій. Таким чином, *поняття «будівництво власного здоров'я»*

це цілком адекватна і виразна відповідь сучасної педагогіки розвитку на вимогу epimelia (чи турботи про себе), яке запропоноване для вдосконалення спрямованості та змісту освіти людини.

Відзначимо, що *здоров'я людини* це стан адекватності мінливим, найчастіше несприятливим умовам сучасного життя, що вона здобуває в результаті власної практики *будівництва власного здоров'я.* Таким чином, у контексті діяльності людини, ***здоров'я*** *– суть організоване нею життя.*

Питання про оволодіння здоров'ям може бути поставлене до порядку денного тільки *людиною, яка розвивається, що живе в динамічному світі, де виникають екстремальні умови, для якої важливо без втрат для свого ресурсу життєдіяльності, переходити від однієї ситуації життя до іншої.*

Існують всього два способи проживання людиною свого життя, прямо зв'язаних з її здоров'ям. Перший, найбільш розповсюджений, але такий, що не дає можливості скільки-небудь істотно впливати на своє майбутнє. При цьому способі людина сприймає себе і навколишній світ, як фаталіст. Для такого відношення до свого здоров'я характерна перебільшена увага ролі спадковості і долі, неперебороного впливу зовнішніх умов життя, перебільшення можливостей подолання захворювань за участі медичних установ. Ми умовно назвали цю групу людей *споживачами медичних послуг.*

Куди більш перспективним способом життєдіяльності представляється діяльна позиція *будівничого власного здоров'я, який бере на себе відповідальність за устрій власного життя; така позиція несе в собі самій наявний потенціал для досягнення і збереження особою здорового стану.*

У навколишньому світі існує багато прикладів інтуїтивних, емпірично-освічених та вольових людей, дії яких можна з повним правом кваліфікувати як діяльність будівництва власного здоров'я. Пошлемося, хоча б, на одну з публікацій про таку людину. Ось фрагменти статті, що з'явилася у газеті «Аргументи і факти». Її автор, Микола Мазнєв пише: «З московського міського артрологічного центру мене виписали з діагнозом «хвороба Бєхтєрєва». Став жити на таблетках, на роботу добирався з паличкою – туди ще абияк, а назад... Місяців через сім такого існування перехотілося жити, смерть стала здаватися начебто місцем, де можна нарешті відпочити. Але очі сина, відповідальність перед ним змушували напружувати сили, що залишилися, волю, самому шукати вихід». Однак, після чергового лікування в НДІ ревматології: «...Виписали з діагнозом, що не дає ніяких перспектив на видужання. І ось тут включилася злість. Я вирішив вилікуватися сам, без лікарів, вилікуватися, чого б мені це не коштувало. Переглянув своє відношення до життя, до оточуючих мене людей, до дієти, фізичних вправ, водолікування і лікування відварами. Знайшов помилки в процедурах, вивів принципи лікування хвороби. Через місяць після виписки з інституту перестав застосовувати таблетки, через три – поміняв милиці на ціпок. Влітку лікувався бджолиними укусами. Болі стали поступово відходити, добивав їх відварами, обливався холодною водою. Болі стали глухими, терпимими. Я експериментував із травами, навантаженнями. Хвороба піддавалася трудно, але я вірив, що зможу її перемогти. І переміг! Вилікувався! Тепер бігаю, стрибаю через скакалку, боксую, присідаю зі штангою».

Напрошується запитання, невже після занять непрофесійною фізкультурною освітою всі студенти негайно ж стануть фізкультурно-діяльними і розпочнуть практикувати будівництво здоров'я? Звичайно ж, ні! Бо ж не для кожного на сьогодні це актуально. Але вони будуть володіти такими прищепленими властивостями особистості, що дозволять, у випадку появи загрози працездатності, здоров'ю і самому життю, організувати процеси мисленнєдіяльності, які призведуть до розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я. Такі їхні здібності слід пов'язувати із особливостями технології непрофесійної фізкультурної освіти, про що піде мова нижче.

Використаємо таку метафору. Уміння, що залишається після фізкультурної освіти людини, те ж саме що й уміння їздити на велосипеді в тому розумінні, що, скільки б років не пройшло, коли буде потрібно – людина сяде і поїде. Так і *наслідки педагогічної технології непрофесійної фізкультурної*

освіти – вони проявлять себе саме тоді, коли будуть потрібні людині: ***те, що людина пережила, зрозуміла і з радістю здобутого нею успіху від діяльності відчула, вона забути не може!***

Нові поняття будівничий здоров'я і будівництво власного здоров'я проблематизують непорушність канонів медицини, яка ще донедавна допускала лише обмежену участь людини в подоланні захворювання, відводячи їй роль «суворо виконувати призначення лікаря». Ці поняття, одночасно, задають нові вимоги до формування викладачів фізичної культури та валеології і, як результат, несуть нові можливості для подальшого розвитку теорії і практики непрофесійної фізкультурної освіти у «Фізичному вихованні», а також навчального предмету «Валеологія».

Будівничий власного здоров'я *– це вихована та освічена особистість, яка відрізняється системою цінностей і цілей, понять і знань, умінь і навичок, які дозволяють здійснювати діяльності, значимі для гармонійного функціонування всіх органів і систем організму на оптимальному рівні, а також забезпечують адекватну взаємодію із зовнішнім світом.* Мова йде про таку організацію життєдіяльності, котра дозволяє випускнику закладу вищої освіти реалізувати свої професійні знання і власну індивідуальність через високу працездатність і продуктивне довголіття.

Будівничим власного здоров'я може вважатися діяльна особистість, яка прагне за рахунок власних систематичних, свідомих зусиль не допустити виникнення тих чи інших патологій. І готова, якщо захворювання усунути не вдалося, об'єднати свої зусилля з лікарем, цілителем (тобто, фахівцем, що прагне відновити пацієнта «як ціле»), щоб усунути його спільно. Нарешті, потрапивши в ситуацію, коли «медицина неспроможна», може взяти на себе відповідальність за пошук нових підходів до подолання хвороби. Саме будівничий здоров'я, за рахунок створення і реалізації відповідних проєктів і програм, може перемогти недугу, що не піддається лікуванню технологіями сучасної медицини.

Будівництво здоров'я – нова, актуальна і дієва практика само зцілення, ніяк не заперечуюча можливості медицини. Відповідна вихідному стану здоров'я і можливостям людини програма діяльності по підтримці і зміцненню свого здоров'я; може бути способом спосіб подолання тих захворювань, що трудно або ж взагалі не піддаються лікуванню засобами сучасної медицини.

Що ж являє собою зміст діяльності будівництва здоров'я?

Наївно розраховувати, що можна один раз розробити та рекомендувати всім і кожному якийсь «джентльменський набір», деякий загальний зміст і методику, що гарантує досягнення та збереження оптимуму індивідуального здоров'я. Будівництво здоров'я це глибоко особистісна, «інтимна», тобто не широко обговорювана діяльність (не про треба розповідати) по удосконаленню людиною свого духу і тіла, мислення і свідомості. Наприклад, чи побажає віруюча людина обговорювати і дискутувати про своє бажання дотримуватись посту? Хоча як орієнтир такого саморозвитку повинні бути покладені визначені вище дефініції «людина», «життя людини», а також «хвороба», «здоров'я» і «стан здоров'я».

Проілюструємо викладене, загальними вимогами до антропотехнічних, за своєю суттю, дій людини, яка самовизначилась до практики будівництва власного здоров'я.

В основу вибору можливих підходів і засобів їхньої реалізації кладеться уявлення про ідеал чи образ такого стану здоров'я, котрого людина хоче досягти. У цьому випадку вона має у своєму розпорядженні лише вектор будівництва нового для себе життя (має уявлення про те, до чого прагне), що дає поштовх до процесів миследіяльності і життєутворення у контексті управління здоров'ям.

Хоча, звичайно, людині поки невідомі необхідні і точні дії, які мають бути знайдені і задіяні. Вона буде змушена їх знайти, організувати рефлексію свого стану і, намагаючись зрозуміти його особливості, включитися у пошук, вивчення та оцінку норм, зразків і еталонів культури (культури фізичної, культури харчування, культури спілкування тощо), які можуть їй знадобитись. А у випадку відсутності необхідного знання, висунути вимоги до того продукту, що має бути створеним нею самою. Цю внутрішню роботу вже треба кваліфікувати, як діяльність будівництва власного здоров'я.

Антропотехнічною *є дія, об'єктом якої є сам діючий суб'єкт.* Вона дозволяє людині «створювати саму себе», свої нові здібності, властивості і стани. Одержувати задоволення (досягати втілення в життя своїх цінностей) у процесі набуття нових станів, що наближають до відчуття здоров'я.

Юрій Громико показує методологічний зміст такої антропної роботи людини: «...Для того, щоб стати об'єктом перетворень, сам діяч повинен протиставити себе діяльності, у яку він включений, тобто він повинен діяльність об'єктивувати – представити її саму у вигляді об'єкта... Щоб досягти поставлених цілей, людина повинна винайти, сконструювати, породити (загалом, взяти нівідкіля – із самої себе) відсутні засоби досягнення цілей. Таким чином, побачити діяльність – це значить побачити на основі рефлексії, які засоби і знання в ній відсутні для досягнення цілей» [4, с.51].

Отже, практика будівництва здоров'я припускає реалізацію людиною, яка може звертатися до сховищ норм культури (релігії і філософії, різноманітних наук і досвіду інших людей), вже відомих і апробований дій, а також можливість проєктувати і реалізовувати принципово нові діяльності, щоб підвищувати потенціал свого здоров'я.

Загальний принцип переходу людини до позиції будівничого власного здоров'я може бути описаний через такі наступні етапи.

1. Вихідний стан на момент актуалізації цінностей здоров'я і цілей будівництва власного здоров'я, зазвичай, такий. Живе людина, пасивна життєдіяльність якої не застерігає, але радше сприяє виникненню патологічних станів. Існує зовнішній стосовно неї світ зі своїми закономірностями функціонування та розвитку, і якщо дана людина його і вивчає через навчальні предмети, то вже ніяк «не прикладає» до себе. У цей момент свого життя людина не сприймає себе, як елемент оточуючих систем, із взаємним (в обидва боки: від системи до людини, і навпаки) впливом, що визначає, у значній мірі, стан її здоров'я. Вона покладається на милість долі і майстерність медичних працівників.

2. Поява будівничого власного здоров'я і виникнення практики будівництва здоров'я розпочинається з моменту будь-чим спровокованого (викликаного екстремальністю, що з'явилася), процесу рефлексії себе і свого сприйняття світу. Саме тут людина починає сприймати себе, як частину устрою світу, розуміти важливість як гармонізації всіх складових свого «Я» (складно улаштованих і взаємозалежних інтелекту і тілесності), так і гармонізації своїх відносин із зовнішнім світом. Тут студенту повинен допомогти викладач, радше наставник і вихователь, який не тільки є носієм цінностей проживання здорового життя, але й реалізує їх у реальності. Справа в тім, що він впливає не стільки словами, скільки особистим прикладом. Тільки так він може «достукатися» до особистості, адже: «виховання – це завоювання авторитету і духовне керівництво» [3, с.138]. І немає рації недооцінювати визначальну роль такого виховного впливу. У той же час, висловимо застереження – *виховувати тільки словами не можна. Виховують не слова, а дії особистості, яка їх промовляє.*

Для забезпечення результативності педагогічного, спеціально організованого і розрахованого на успіх штучного впливу на свідомість студента на даному етапі, що є вузловим у процесі становлення будівничого власного здоров'я, саме й необхідна чітка організація непрофесійної фізкультурної освіти.

3. Наступаючий за цим етап – проєктування і реалізація перших пробних програм досягнення здорового стану. Він включає самовизначення студента до діяльності будівництва власного здоров'я і постановку цілей бути здоровим, формування необхідних понять і знань, оволодіння відсутніми техніками і здібностями до мислення і діяльності. При цьому, починаючи з непростих зусиль по «витісненню» хворобливих думок іншими, правильними, здоровими думками (Лев Толстой, «Смерть Івана Ілліча»), закінчуючи процедурами і вправами, що впливають на психіку і тілесність.

Це і є кульмінаційний момент – досягнення людиною гармонії із самою собою (духу з тілесністю, мислення зі свідомістю, волі з діяльністю) і гармонії з навколишнім світом. Як наслідок, вона створює своє, здорове середовище мешкання (уточнює і переглядає свої звички, відмовляючись

(або обмежуючі) «шкідливі», формує нове коло спілкування, організує свою інтелектуальну і фізичну рекреацію тощо), і здійснює інші діяльності, у ході яких досягається і підтримується її здоровий стан.

7.3. Поняття «Рекреаційна діяльність»: новий зміст

Перехід до ринкової економіки створив в Україні нову ситуацію, коли особливістю життєвого укладу людини, поряд з відсутністю впевненості у завтрашньому дні і тривалої стабільності, стало його підпорядкування вимотуючому ритму праці. Це ж стосується і тривалості навчального і робочого тижня, що суттєво збільшилась. Все це призводить до хронічної перевтоми і, часто, нездатності фахівців – випускників закладів вищої освіти до ефективної та напруженої інтелектуальної праці.

Такий несприятливий психофізичний стан виникає як результат неузгодженості оптимальних процесів життєдіяльності, які можна кваліфікувати як доцільну спів організацію мислення і діяльності людини. Звертаючись до сучасної вищої школи, можна помітити наступне. Все більш напружений хід навчального процесу (введення жорстких систем контролю, проміжних атестацій, періодичне комплексне тестування за більшістю предметів під час акредитації та атестації закладів вищої освіти тощо) порушують властивий для студентського віку «вільний» і навіть дещо «розхрістаний» (недисциплінований, неорганізований, незібраний, без потрібної витримки) спосіб життєдіяльності. Цьому способу студентського життя впродовж століть був характерний високий ступінь сваволі у виборі форм самореалізації, включаючи наповнення дозвілля. Виниклий конфлікт між бажанням так пожити і напругою проявляється через невпинний ріст захворюваності у студентському середовищі.

Так зневага до одного з головних принципів педагогіки, а саме урахування в процесі навчання особливостей природи людини, актуалізує необхідність відновлення її креативного потенціалу. Саме таке відновлення людиною за допомогою можливостей педагогіки розвитку своїх природних властивостей, необхідних для повноцінного життя і є прерогативою рекреаційної діяльності.

Рекреаційна діяльність розглядається нами як один з напрямків фізкультурної діяльності людини, що все більше поширюється. Рекреація абсолютно необхідна будь-якій сучасній людині, як важливий пункт відновлення її життєвих сил, накопичення нових інтелектуальних та фізичних ресурсів для своєї професійної діяльності, для досягнення оптимального рівня працездатності. У той же час, рекреації, яку ми так розуміємо, в нашій країні не приділялося уваги ані науковцями-дослідниками проблем поширення засобів фізичної культури, ані методистами, ані викладачами-практиками.

Проблема розгортання різних типів фізкультурної діяльності актуалізує, також, проведення робіт теоретичного, концептуального характеру також у напрямку явища рекреації. У ряді таких перших в СРСР відомих нам зусиль помітне прагнення ряду дослідників (Наталії Бомової, Людмили Денисової, Віталія Левицького) вивчити перспективи більш широкого використання різних форм рекреаційної фізичної культури, що склалися і поширені в країнах Європи та Північної Америки.

Але, по-перше, не можна забувати особливість практики педагогіки, - системи виховання та освіти завжди створюються на основі урахування народних традицій, національного менталітету, економічної ситуації в конкретній країні і т. п. По-друге, проєктовані нові педагогічні системи покликані сприяти історичному прогресу саме даного суспільства. Вони повинні «брати участь» у формуванні нових генерацій молоді, яким було б під силу знайти своє місце у вирішенні важливих саме для даного суспільства і держави суспільно-економічних проблем їхнього подальшого розвитку «тут і зараз».

Щодо питання про розгортання в Україні тих чи інших форм рекреації, треба підкреслити, якщо організовувати надалі цю роботу культурно, мова повинна йти не стільки про адаптацію чи, реально, «пародіювання» в умовах України сформованої в розвинених державах рекреаційної індустрії, скільки про проєктування систем рекреаційної діяльності, повною мірою враховуючих особливості ситуації в нашій країні. Це означає, що починати створення такої нової для України практики рекреації необхідно

не тільки з вивчення сьогоднішнього закордонного досвіду, але й з попередньої власної теоретичної роботи. Зокрема, з побудови поняття «рекреаційна діяльність». Тож треба усвідомлювати, - яким буде побудоване поняття, такою, в остаточному підсумку, виявиться і власне рекреаційна діяльність.

Звертаючись до історії рекреації, як феномену людської культури, треба привернути увагу до наступного. З початком бурхливого розвитку промисловості і становленням капіталістичного способу виробництва, у Європі та Америці в другій половині XIX століття з'являються зачатки того, що пізніше було прийнято кваліфікувати як рекреацію. Суть феномену рекреації людини, що приймає участь у суспільному виробництві, як нам видається, вдало помічена Карлом Марксом у первісному варіанті «Капіталу»: «Заощадження робочого часу рівносильне збільшенню вільного часу, тобто часу того повного розвитку індивіда, що сам, у свою чергу, як найбільша продуктивна сила назад впливає на продуктивну силу праці... Вільний час, що представляє собою як дозвілля, так і час для піднесеної діяльності, зрозуміло, перетворює того, хто їм володіє, на іншого суб'єкта, і в якості цього іншого суб'єкта він і вступає потім у безпосередній процес виробництва».

Формування укрупненого машинного виробництва і ріст міст, урбанізація населення Європи, що невпинно зростала, все гостріше порушували питання про дієві, які не тільки відновлюють працездатність, але й сприяють збільшенню творчих сил людини, активні форми дозвілля. Перші клуби рекреаційної спрямованості для населення міст, переважно представників буржуазії і людей, зайнятих розумовою працею, виникли в 1874 р. в Англії й у 1876 р. у США [8]. Пізніше переважно в США і деяких поза європейських країнах почався процес створення навчальних програм по фізичному вихованню молоді такого змісту, щоб вони сприяли включенню випускників шкіл у діяльності, які тепер прийнято називати здоровим способом життя. Внаслідок такої більш ніж вікової традиції, сьогодні в англомовних країнах рекреація з вираженою руховою спрямованістю домінує у всіх програмах навчальних закладів. Усього ж, наприклад, у Канаді до неї залучено в межах 80% населення.

Як ми вже показали, у ході становлення системи фізичного виховання в СРСР, перевага була віддана утилітарній спрямованості фізичного виховання, підготовці населення «до праці та оборони». Тоді як рекреаційні форми фізичної культури не одержали належного розвитку й поширення, до участі в них не була привернута достатня увага також тієї частини населення, що самотужки включалася у фізкультурну діяльність. В СРСР рекреація формально визнавалася як одна з важливих форм організації активного дозвілля, зв'язана з перебуванням на відкритому повітрі, заняттями спортом, іграми і туризмом. Але як актуальний культурний феномен, що знаходиться в розвитку і набуває поширення, рекреація ніколи не була предметом зацікавленої уваги для теоретиків і практиків фізичної культури. Рекреаційні заняття, що самодіяльно розвивалися в цій області, носили не спрямований і не масовий характер і, фактично, зводилися до організації відпочинку «на природі», на відкритому повітрі.

У свою чергу, область культури фізичної, маються на увазі досягнення практиків, що формується за рахунок розвитку фізкультурної діяльності, поки не так багата нормами, зразками та еталонами фізичної рекреації, що в свою чергу стримує поширення цього виду практики. Як наслідок, рекреаційна діяльність, яка розвивалась попутно з загально фізичною підготовкою і професійно-прикладною фізичною підготовкою, поки не отримала свого поширення та існує у формі відвідування курортних і рекреаційних зон як у приміській місцевості, так і окремих кліматo-географічних зон.

Наростаюче поширення явища гіподинамії, невпинне погіршення екологічної обстановки, інтенсифікація виробництва, вимоги до мобільності сьогоднішнього випускника вузу, який повинен бути в змозі змінювати різні місця роботи і посади в рамках своєї професії, та інші негативні явища призвели до появи побутових уявлень так би мовити про сучасну «вироблену людину». Ці уявлення прислужуються для позначення не стільки наявності захворювання, але особливого стану хронічної перевтоми і виснаження життєвих сил працездатної людини, її сьогоднішніх обмежених можливостей

до продуктивної інтелектуальної праці. Такий нездоровий стан виникає як наслідок порушення необхідної гармонії в життєдіяльності людини, котру можна розглядати як обумовлену особливостями епохи доцільну спів організацію, оптимальний баланс різноманітних процесів мислення і діяльності.

Один із напрямків рекреаційної діяльності, що ми обстоюємо і далі розкриємо, саме й може забезпечувати відновлення творчого потенціалу життєдіяльності, відновлювати життєвий ресурс, що виснажений, у так званої «виробленої людини». Може сприяти подоланню впливу на населення всієї тієї гами шкідливих умов життєдіяльності, характерних не тільки для сучасної України і країн, що утворилися на території колишнього СРСР, але також для країн колишнього соціалістичного табору (дослідження щодо населення колишньої Німецької демократичної республіки було подано вище).

В основу побудови поняття «рекреаційна діяльність», ми кладемо наступні твердження:

- фізична культура, як частина загальної культури і самостійний вид професійної діяльності, є відкритою системою, тож у своєму неперервному розвитку може бути придатна до нових областей застосування. При цьому, вона може використовуватись також у нових формах, що визначаються особливостями нинішньої епохи їхнього проєктування (наприклад, фітнес, шейпінг, степ і т. п.);

- виходячи з тенденцій розвитку суспільства на початку XXI століття, можна припустити, що в усьому світі буде активно розвиватися у формах, властивих кожній країні, рекреаційна за суттю своєю фізична культура. Адже, як показано, професійно-прикладна фізична культура слабко придатна для вузівської і післядипломної освіти, для відновлення і нарощування діяльнісного потенціалу фахівця;

- професійно-прикладна фізична підготовка, котра дотепер була ядром змісту вузівських навчальних програм з «Фізичної культури», навіть на межі своїх претензій не виходить за рамки допоміжного засобу в ході освіти мобільних фахівців широкого профілю. Саме тому до порядку денного сьогодні включене питання про непрофесійну фізкультурну освіту людини – ядра креативної валеології, яка має куди більшу значимість для сучасних систем вищої освіти. І, зокрема, для навчання майбутніх випускників закладів вищої освіти розгортанню також і своїх рекреаційних програм.

Поряд з оздоровчим напрямком фізичної культури, рекреація має гарні перспективи більш активно увійти в життєдіяльність сучасної людини, як напрямок або частина її фізкультурної діяльності. Специфічна відмінність рекреаційної діяльності, як ми її розуміємо, полягає у вирішенні задач не тільки відновлення, але, головним чином, комплексного розвитку інтелектуального і фізичного компоненту людини. Тоді як фізкультурно-оздоровчі заняття присвячуються переважно розвитку відстаючих фізичних якостей і функцій організму, нормалізації постави і ваги, інших проблем підтримки тілесності.

Наприклад, як перспективну форму устрою таких рекреаційних практик, цілком можна розглядати організаційно-діяльністні чи організаційно-навчальні ігри, проведені для студентів і випускників вузів в умовах рекреаційних зон оздоровчо-спортивних таборів вишів, коли спеціально передбачаються комплексні можливості впливів цієї форми колективної роботи. У такому розумінні рекреація розглядається вже не як форма спрямованого відновлення фізичних кондицій людини, але як місце створення умов для появи, за допомогою культури фізичної, більш широкого кола здібностей людини, у т. ч. інтелектуальних. Вибору особою нових обріїв для реалізації своєї індивідуальності.

Комплексна рекреація про яку йдеться в нашій концепції, це принципово новий похід до організації безперервної освіти фахівця, що розвивається. Він передбачає надання людині можливостей для пошуку, «промальовування» та апробації перспективних трас розгортання нових напрямків професійної діяльності і життєдіяльності взагалі. А також, одночасно, нарощування необхідного для цього власного психофізичного потенціалу.

Важливо, що в таких очікуваннях рекреація представляється як явище, адекватне уявленням, що склалися в європейській культурі. Так, в Угорщині дефініція «рекреація» означає буквально наступні дії: піти з дому самому чи з родиною в конкретне місце, щоб займатися чим-небудь (мається

на увазі рекреаційна за своєю суттю діяльність). Отже, рекреаційну діяльність потрібно розглядати не тільки в зв'язку з використанням можливостей, що традиційно розуміються у фізичній культурі для організації дозвілля, але й таку, котра припускає наявність принципово інших горизонтів застосування.

Для нового типу рекреаційної діяльності, яку ми так розуміємо, повинна бути характерна:

- реабілітація (тобто, відновлення людини після хвороби чи травми);

- релаксація (відпочинок, короткочасне «вимкнення» людини з робочого ритму і повсякденних турбот);

- профілактика рецидивів захворювань (дихальної, серцево-судинної системи і т. п.).

Отже, така нова за своїм змістом комплексна рекреація за своєю спрямованістю і змістом майже співпадає з тим, що ми маємо на увазі під освітою людини, і передбачає:

- формування, у спеціально організованих формах, а саме у вигляді ігропрактики, нових вищих інтелектуальних функцій особи, які нині спеціально не формуються у закладах вищої освіти через сталі навчальні предмети. Маються на увазі перед за все здібності до рефлексії, розуміння і мислення;

- прийняття людиною нових ціннісних орієнтацій і постановку нових цілей своєї життєдіяльності;

- звертання до раніше не засвоєних особою досягнень культури, як значущих норм, зразків і еталонів, придатних для різних сторін життєдіяльності конкретної людини;

- породження і розгортання нових форм діяльності, у тому числі фізкультурної діяльності;

- нарешті, становлення психофізичного потенціалу діяльної людини, що є фундаментом для багаторічної продуктивної праці.

У цьому випадку *рекреацію* ми повинні трактувати, як *перетворення умовної «виробленої» людини, зі зниженим діяльнісним потенціалом на мобільну особистість, у якої відновлений і навіть прирощений новий інтелектуальний і фізичний ресурс*. Рекреація, тут, це воля до тілесного само будівництва і становлення нових духовних сил в ситуаціях єднання з природою, що дає могутній поштовх до розвитку подальшої життєдіяльності людини.

7.4. Вимоги до якостей викладачів непрофесійної фізкультурної освіти

Аби визначити стан готовності викладачів фізичної культури для їхньої участі у реформі цього навчального предмету на основі НпФО, попередньо була сформована група провідних викладачів кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я Українського державного хіміко-технологічного університету (УДХТУ), котрі вже потім виступили у якості експертів. Перед початком їхньої роботи безпосередньо у проведеному в УДХТУ педагогічному експерименті під час освітнього семінару був проведений детальний інструктаж, на якому обговорювалась сформована концепція непрофесійної фізкультурної освіти. Був одночасно сформульований ряд додаткових вимог до професійного обличчя викладачів предмету «Фізичне виховання», обговорене питання що являють собою характеристики, необхідно притаманні сучасному викладачу цієї навчальної дисципліни з точки зору НпФО. Зокрема, була відзначена необхідність при проведенні зі студентами теоретичних і методичних занять наявності у викладачів сформованих понять «здоров'я людини», «стан здоров'я», «непрофесійна фізкультурна освіта», «фізкультурна діяльність», «будівництво власного здоров'я» і «будівничий здоров'я».

Група цих попередньо спеціально підготовлених викладачів й прийняли участь у проведеному педагогічному експерименті із впровадження непрофесійної фізкультурної освіти в УДХТУ. Вони ж, потім, були додатково опитані для визначення обсягу і змісту освіти нових генерацій викладачів фізичної культури, здатних забезпечити реформу вузівського «Фізичного виховання».

Мова, фактично, йде про початок процесу уточнення вимог до професійного статусу сучасних викладачів, про формування систем освіти нових генерацій викладачів відповідно до визначеної нами

концепції реформи предмету «Фізичне виховання». Адже назріле доопрацювання вже існуючих модельних характеристик стосується таких аспектів діяльності сучасного фахівця, які фактично відсутні в повсякденній роботі навіть кращих викладачів фізичної культури вищих навчальних закладів. Але саме за рахунок додавання до традиційної діяльності викладачів нових компонентів і можливо реалізувати нові зміст, форми і методи організації занять у цьому предметі, що має реформуватись.

Прийнятний для такого випадку методологічний хід ми знайшли у фундаментальній роботі «Педагогіка і логіка» [26], у якій розглядається таке положення. Відомо, що уявлення про «продукт» діяльності навчання і виховання звичайно задаються вже існуючими зразками – найбільш освіченими і вихованими людьми. Потім, виходячи з векторів наміченої реформи, вони повинні бути доповнені додатково виробленими уявленнями та знаннями. І, по мірі того, як відбувається це уточнення, уявлення про такі бажані «продукти» діяльності немовби «відриваються» від існуючих у реальності зразків діяльності фахівців. Нарешті ці уявлення перетворюються в проєкти бажаних рис майбутніх фахівців у випадку, коли нас перестають задовольняти нинішні результати педагогічної діяльності.

Як видно, трапляються ситуації у розвитку педагогічної теорії і практики, коли ми змушені свідомо розгортати нові знання про продукти майбутньої, ще не існуючої практичної діяльності, котрі істотно відрізняються від звичних, вже освоєних викладачами дій. Тільки потім, відповідно до цих отриманих нових знань, буде будуватися бажана нова практика педагогічної діяльності.

Внаслідок цього, педагогічний проєкт починає визначати не тільки діяльність по створенню самих кінцевих продуктів (нової генерації бажаних викладачів), що відповідають новій меті предмету «Фізичне виховання», але й діяльність, спрямовану на зміни у вже існуючих системах педагогічної діяльності чи, навіть, створення нових систем педагогічної діяльності [26, с.93], як то НпФО.

Теза про неможливість уточнення і доповнення модельних уявлень про новаторську діяльність викладачів фізичної культури на підставі вивчення лише традиційної педагогічної практики в ситуації підготовки реформи цього навчального предмету підтверджується в дисертаційній роботі Феофілової. Вона пише, що опитування 35 викладачів, які ведуть заняття традиційним методом, показало - усі вони мають досить поверхневі знання про активні методи навчання і, вже з однієї цієї причини, не можуть їх застосовувати [25, с. 89]. Отже, можливе опитування цих викладачів про те, що повинні знати та вміти викладачі, аби успішно застосовувати активні методи навчання, безпідставне і не раціональне. Це саме стосується можливого опитування щодо непрофесійної фізкультурної освіти.

Як результат такого розуміння, до системи нашого дослідження з визначення змісту освіти викладачів нового покоління були включені тільки ті фахівці кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ, які брали безпосередню участь у підготовці та проведенні педагогічного експерименту. Ми сформулювали таку *робочу гіпотезу*, оскільки частина викладачів була спеціально підготовлена в ході семінару, що передував роботі в експерименті і, потім, придбали відповідний педагогічний досвід роботи із забезпечення спочатку фізкультурної грамотності, а потім непрофесійної фізкультурної освіти студентів, саме такі викладачі дійсно здатні виконати функцію експертів.

Перед опитуванням, аби виключити з дослідження ту частину викладачів, які не в повній мірі відповідають статусу експертів, була застосована методика оцінки рівня їхньої компетентності [6]. Внаслідок застосованої методики, з 13 викладачів, що безпосередньо брали участь в експерименті, до групи експертів було відібрано лише 9 таких, що одержали коефіцієнт компетентності 0,66 бали і більше. Тільки потім на підставі анкетного опитування експертів були отримані додаткові вимоги до змісту професійної діяльності викладачів, котрі будуть у змозі реалізувати нові зміст, форми і методи організації занять з «Фізичного виховання» в аспекті непрофесійної фізкультурної освіти.

Складена для експертів анкета містила лише відкриті запитання, які жадали від них рефлексивного аналізу власної діяльності в ході експерименту. Після відкидання відповідей експертів,

що не набрали 25% голосів від числа усіх опитаних, для подальшої роботи з отриманими конструктивними відповідями була введена додаткова вимога, враховувати тільки такі пропозиції про очікувані якості викладачів, що були визначені більше ніж 50 % респондентів.

Опрацювання отриманих відповідей експертів дозволило виявити необхідні якості викладачів для формування студентів, як будівничих власного здоров'я в частині *методичних занять*:

- знання про структуру мотивації молодих людей до занять фізичною культурою. Уміння допомогти студентам уточнити власні мотиви і мету занять фізичною культурою та оздоровленням;

- знання та уміння реалізувати на практиці методику застосування активних методів навчання: аналізу ситуацій у фізичному розвитку і здоров'ї, проведенні дискусій і ділових ігор, включаючи ОНГ;

- уміння проводити методичні заняття, що розкривають зміст, послідовність і дозування фізичних вправ, а також допомагають здійснювати поточний об'єктивний і суб'єктивний контроль у ході самостійного застосування засобів фізичної культури та оздоровлення;

- уміння використовувати, і навчаити використанню методик самоконтролю за функціональним і фізичним станом (проби Генча і Штанге, тест Руф'є, маса-ростовий індекс, визначення ЧСС і т. п.).

У процесі проведення *практичних занять* по фізичному вихованню:

- уміння проводити практичні заняття з урахуванням інтересів, як юнаків, так і дівчат;

- знання особливостей і уміння проводити заняття зі студентами, що мають відхилення в стані здоров'я.

У процесі навчання студентів *самостійному використанню* засобів фізичної культури та оздоровлення:

- уміння застосовувати у роботі зі студентами такі форми і способи педагогічної комунікації, що забезпечують довірливість і щирість спілкування, необхідні для відвертого обговорення особливостей здоров'я студентів, незалежно від їхньої статі в системі «викладач-студент»;

- знання діяльних зразків і особливостей методик оздоровлення за авторськими системами відомих будівничих власного здоров'я;

- знання змісту корисної доступної літератури, що рекомендується студентам для самостійного вивчення, уміння консультувати студентів по роботі з такою літературою;

- уміння проводити групові та індивідуальні консультації по самостійному використанню студентами різних засобів фізичної культури та оздоровлення;

- знання методик розробки і, на цій основі, вміння навчати студентів самостійній розробці індивідуальних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм.

У процесі здійснення *поточного і підсумкового контролю* за результатами непрофесійної фізкультурної освіти:

- уміння використовувати методи педагогічних досліджень, що дозволяють об'єктивно оцінювати фізичний розвиток студентів, попереджати відхилення у їх фізичному розвитку та здоров'ї;

- уміння здійснювати таку комплексну оцінку успішності з «Фізичного виховання» і НпФО, котра враховувала б оволодіння як теоретико-методичним, так і практичним розділом цієї дисципліни.

Наступний логічний аналіз отриманих експертних оцінок підтвердив актуальність виділення зазначених додаткових модельних характеристик майбутнього викладача цієї навчальної дисципліни. Отже, проведене дослідження дозволило визначити вимоги до підготовки нового покоління викладачів фізичної культури, які треба враховувувати при уточненні змісту їхньої освіти та перепідготовки, форм і методів організації навчального процесу у ЗВО майбутніх викладачів «Фізичного виховання».

7.5. Основні положення технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів

Розглянемо ситуації педагогічного впливу на студентів у послідовності, що обумовлена логікою технології непрофесійної фізкультурної освіти, як «замикаючого» етапу багаторічних організованих занять учнівської молоді фізичною культурою. Як результат реалізації технології, у студентів повинні бути сформовані якості, що дозволяють їм самостійно вирішувати задачі збереження і зміцнення здоров'я, підвищення свого інтелектуального і фізичного потенціалу. *Розроблена педагогічна технологія включає три основних етапи, які можна умовно назвати «розумовий», «аксіологічний» і «діяльнісний», кожен з яких передбачають наступі дії.*

Дія А). Штучне створення під час навчального процесу в мисленні і свідомості студентів екстремальної ситуації, що вимагає для її подолання поки що відсутніх властивостей і здатностей особистості. Така екстремальність може бути щонайкраще створена в умовах організаційно-діяльністної (ОДГ) чи організаційно-навчальної гри (ОНГ). Тут повинно враховуватись, що гра – це особлива соціокультурна форма, яка дозволяє здійснювати дії, котрими людина поки що не володіє. Фрустрація, стресовий стан, але ніяк не руйнівний рівень жаху, заздалегідь передбачається сценарієм гри. Оскільки інакше не вдається вивести її учасників до «бачення самих себе» у процесі рефлексії і аналізу тих сторін життєдіяльності студентів, які стали предметом проблематизації. При цьому стан екстремальності вже викликає усвідомлена суб'єктивна, зазвичай, низька самооцінка студентами вихідного, до початку занять непрофесійною фізкультурною освітою, психофізичного стану і здоров'я.

Підкреслимо, що в цьому випадку штучно організована і контрольована екстремальність не повинна нести руйнівного для структури особистості характеру. Це цілком можливо забезпечити, тому що екстремальність зорганізується в умовах колективної миследіяльності, коли в навчальній роботі студенти беруть участь разом з викладачем, який пред'являє наявні у нього цінності здоров'я і знання про способи відповідного реформування життєдіяльності для покращення здоров'я. Він же відслідковує емоційний стан студентів і направляє ігрову дискусію у потрібне конструктивне русло.

Аби створювати щось нове (тут, проєкт подолання штучно створеної екстремальності), а саме таким новим виступають зміст і порядок фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, які являються альтернативою фізкультурно-пасивному життю, студентам треба пробувати, ризикувати й мати право на помилку, що надає гра. Але головною умовою продуктивності мислення учасників гри є робота з ними фізкультурно-діяльного педагога. Можлива, також, участь іншого авторитетного будівничого власного здоров'я. Викладачу важливо продемонструвати студентам спосіб виходу з екстремальності за рахунок більш високого рівня здоров'я через самовизначення до фізкультурної діяльності і наступної практики будівництва здоров'я. Тим самим педагог сприяє становленню у студентів таких функцій, як *рефлексія,* чи здатність «повернути свідомість на себе», свій фізичний стан, власні думки і дії. І *розуміння,* в ході аналізу зібраних об'єктивних показників оцінки і самооцінки стану здоров'я.

Головні результати, що досягаються в ході етапу:

- формування рефлексивного і розуміючого відношення студентів до особливостей екстремальної ситуації, що виникла. Цьому можуть сприяти різноманітні тести для кількісної і якісної оцінки і самооцінки фізичного здоров'я;

- виникнення у студентів розуміння можливості подолання екстремальності в результаті підвищення потенціалу власного здоров'я.

Етап Б). Формування понять «непрофесійна фізкультурна освіти», «фізкультурна діяльність», «будівничий здоров'я», «будівництво здоров'я» і «середовище мешкання діяльної людини». А також уявлень про рукотворність середовища мешкання людини, можливість подолання екстремальності через створення такого середовища мешкання, що дозволяє, з одного боку, підвищувати потенціал здоров'я, тоді як з іншого, усувати несприятливі впливи зовнішнього середовища.

Дія В). Вихід викладача до ситуацій педагогічного співробітництва зі студентами. У цей момент викладач залишає позицію керівника педагогічного процесу і мусить створювати навчальну дійсність у формі довірчого, клубного, за інтересами до проблеми здоров'я, простору. Щонайкраще ця задача, також, вирішується у ході гри. Саме в такому спілкуванні виникає гарна можливість актуалізувати, в результаті колективної миследіяльності за участю педагога, ціннісне відношення та самовизначення до фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я. При цьому викладач повинен відмовитись від звичної позиції нав'язування студентам якоїсь інформації, звички бути «єдиним джерелом істини».

Тільки в ситуації довірчого педагогічного співробітництва в системі «викладач–студент», а також у ході взаємодії студентів між собою, відбувається важлива тут комунікація рівноправних особистостей. Тільки в цьому випадку взаємовплив стає дієвим. «Форма реалізації... спільної діяльності, - пише Анатолій Тюков, - є структура розподілу «функціональних місць» між членами групи, що визначає їхні «позиції» у відношенні до предмета діяльності, її цілям і засобам, а також система активних способів взаємодії суб'єктів у групі з метою узгодження своїх індивідуальних дій і досягнення загального результату» [23, с.90]. Присвоєння та *актуалізація цінності і факт самовизначення бути здоровим, це той кульмінаційний момент у зусиллях педагога,* як педантрополога, що забезпечує виведення осіб, що займаються непрофесійною фізкультурною освітою, до нових обріїв їх розвитку.

Дія Г). Наступна задача – формування студентами, за участю викладача, уявлень про *якість життя*, як особливі еталони організації життєдіяльності, в орієнтації на які й будується життя суспільної людини. Для перспектив креативної педагогіки важливо, що сьогодні в розвинених країнах ідеали членів суспільства віддаються організації громадянами здорового і діяльного життя. Це знаходить своє відображення і в структурі уявлень про відповідну якість життя, характерних для західних випускників вузів, представників середнього класу. Такі уявлення про доцільність устрою власного життя стрімко поширюються також серед міського населення Україні.

Після дії Г) все, що повинен зробити студент для розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я (поставити перед собою мету й визначити образи діяльності, сформувати відсутні знання, розробити проект і програму діяльності і т. д.), він у стані виконати й сам. Як стверджував Георгій Щедровицький, *педагогам важливо забезпечити момент зародження й розгортання діяльності, а потім людину «підхоплює і несе за законами діяльності», що розгортається*. Цей фрагмент освітнього процесу доцільно закінчити написанням студентами рефератів по темі «Мої уявлення про сутність здоров'я і характеристика індивідуального здоров'я».

Дія Д). Нарешті, можливо ставити питання відносно пробної розробки разом з викладачем, індивідуальних фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних програм занять. Реалізація таких відносно тривалих програм (на період літніх канікул, на пору року) за методичної участі і контролю з боку викладача, дозволяє студентам розвинути важливі здатності і придбати перший досвід фізкультурної діяльності. Тільки, коли цінності і мета занять, необхідні поняття і знання приведені в систему, ***особа стає суб'єктом*** *фізкультурної діяльності чи діяльності будівництва власного здоров'я.* Аналіз, разом з викладачем, змісту індивідуальних програм занять студентів і досягнутих ними результатів у оптимізації фізичного розвитку і здоров'я дозволяє виявити, обговорити та усунути можливі помилки.

І не суть важливо, чи всі студенти з цього моменту одразу й на все життя включаються у фізкультурну діяльність чи будівництво здоров'я. Важливо те, що в них відбулася і, при виникненні необхідності, буде залучена в подальшій життєдіяльності ця грань освіти особистості, а також здійснена перша відповідна і повноцінна фізкультурно-оздоровча діяльність.

Технологія непрофесійної фізкультурної освіти, що відбиває всі особливості педагогічного процесу від дій А) до Д), представлена на рис.7.1.

При цьому додатково необхідно враховувати особливості взаємодії педагога в системі «викладач - студент», яку він формує. Непрофесійна фізкультурна освіта, пред'являючи особливі вимоги до особистості педагога, передбачає також визначений порядок його роботи зі студентами.

Як перший крок, ***а)*** устрою освітнього процесу, від викладача вимагається вміння *зайняти позицію «розуміючого» дослідника стосовно студентів, які входять до системи непрофесійної фізкультурної освіти, котра ним формується*.

Адже вимога результативного впливу на студентів не може бути реалізованою доти, поки педагог не збере і не переробить інформацію про особливості особистості кожного, хто займається. У тому числі, про вихідний функціональний стан і стан здоров'я. Про реальне, не декларативне відношення до здоров'я як цінності і стану. Про наявність індивідуальних цілей й минулої практики керування фізичним станом і здоров'ям, а також наявних необхідних для цього знань, вмінь і навичок.

Другий крок, ***б)*** *полягає у рефлексивному аналізі своєї (педагога) готовності до роботи з даним конкретним складом студентів, маючи метою становлення їх як суб'єктів фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я.* Адже для педагогічної діяльності, що розвивається, характерний не тільки вплив педагога на своїх учнів, але також і учнів на педагога. Це повинно бути враховано і реалізовано викладачем у зоні свого найближчого розвитку, коли йому прийдеться опанувати тими формами, методами і засобами педагогічного впливу, котрими він поки що не володіє.

Без таких зусиль педагога стосовно самого себе, тобто необхідного поповнення свого арсеналу засобів відсутніми знаннями і педагогічною технікою, конче необхідними для роботи з даним складом студентів, неможливе становлення того рівня професіоналізму, який формується тільки в ході самовдосконалення.

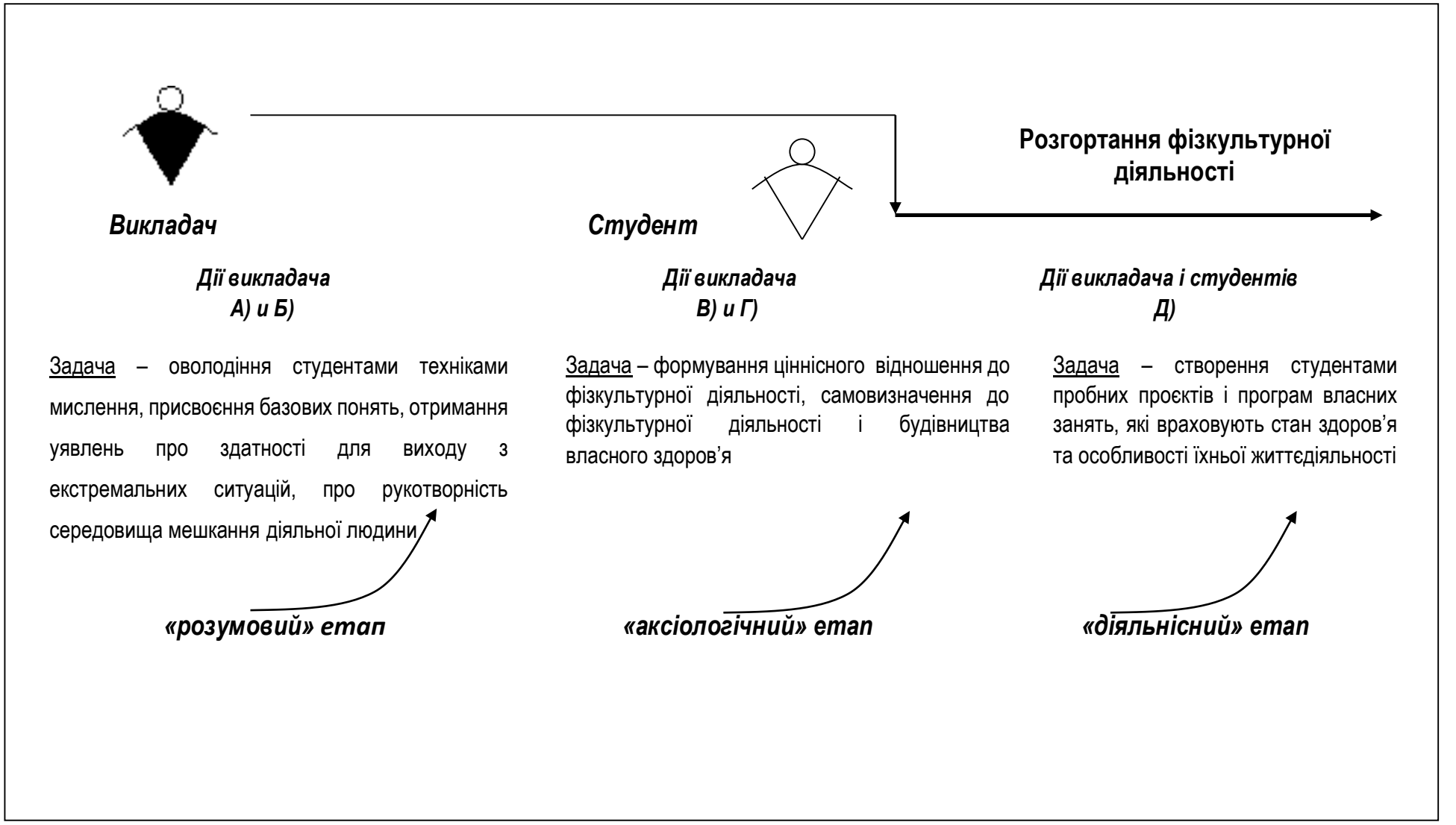


Рис. 7.1. Загальна технологія непрофесійної фізкультурної освіти

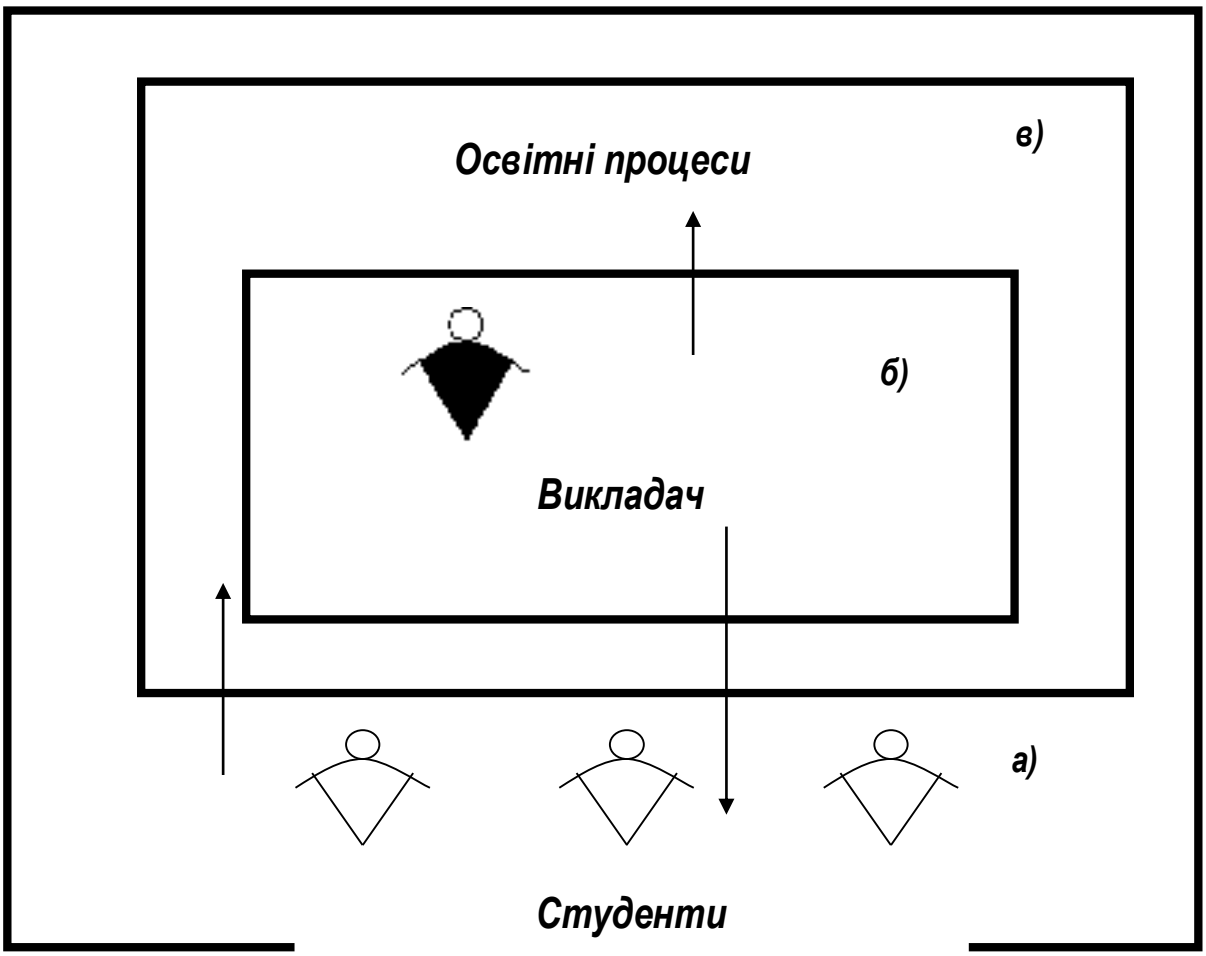


Рис. 7.2. Загальна схема взаємодії педагога в системі «викладач - студент»

Нарешті, на третьому кроці в) педагог приступає до виконання щораз у чомусь особливої роботи проєктування і конструювання змісту і форм освітнього процесу з даним складом студентів, власне безпосередньо організує процес їхньої непрофесійної фізкультурної освіти (рис.7.2).

Треба пам'ятати, що справжньої освіти без одночасного розвитку, як студентів, так і викладача не буває. «Зони найближчого та актуального розвитку учня і, відповідно, навпаки, зони актуального й найближчого розвитку педагога взаємно пересікаються, взаємно проникають безупинно друг у друга в ході навчального процесу. Причому для діяльності викладача в цьому випадку характерний безперервний перегляд зони найближчого розвитку учнів, що, у свою чергу, закономірно змінює саму схему поводження педагога, розширює арсенал його педагогічних впливів» [9, с. 70-71].

Цікавими здаються нам зауваження американського дослідника Westcott, який помітив наступне. Особи, які займаються, хочуть бачити у викладачеві фізичної культури ідеал, що володіє наступними рисами. Знаннями і схожістю, люди більше довіряють саме тій людині, що схожа на них. Викладач повинен уміти створювати дружню атмосферу на заняттях, але не бути занадто фамільярним. Педагогічними якостями, більшість тих, які займаються, люблять, коли їм приділяється персональна увага, у такому випадку викладач виступає в ролі персонального методиста, акцентуючи увагу на індивідуальних заняттях студента. Підтримкою – викладач повинен вміти підтримувати зусилля для досягнення кращих результатів учнів, що займаються [27]. Очевидно, що Westcott виділив

характеристики такого стилю педагогічного спілкування, які повинні бути повною мірою враховані викладачами й у процесі здійснення непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

У якості ж пріоритетної, визначальної, «рамкової» форми організації процесу непрофесійної фізкультурної освіти виступає, безумовно, навчальна гра, а саме такий її різновид, як організаційно-діяльністна чи організаційно-навчальна гра [13; 16]. Адже: «Ігрова діяльність – це вільний прояв життєвої активності особистості, як тимчасовий відхід від «правил» життя заради змін себе в цілому. Її надзадача складається у зміні людини, у радості самовідновлення» [24, с.70].

Ігрова дія, стосовно інших активних форм і методів організації навчального процесу (проблемної лекції, дискусії, практичного заняття), надає викладачу найбільші можливості для устрою ефективного процесу непрофесійної фізкультурної освіти.

Таким чином, *представлена педагогічна технологія у своїй сутності* це логічно взаємообумовлена, взаємозалежна і взаємодоповнююча послідовність дій викладача, що направляє свого учня до розуміння особливостей раціонального устрою життєдіяльності сучасної людини, актуалізації цінностей проживання здорового і діяльного життя, формуванню понять і знань, умінь і навичок, які у комплексі з першим досвідом власних занять забезпечують породження фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я шляхом необхідних педагогічних впливів.

7.6. Організаційно-навчальні ігри як основна форма і метод у технології непрофесійної фізкультурної освіти

Організаційно-навчальні ігри є оптимальною формою і важливим методом непрофесійної фізкультурної освіти. Наявність в іграх рефлексивного, розуміючого, пошукового і розумового компонентів дозволяє використовувати їх для формування у студентів дослідницького і творчого відношення до дійсності. Участь у таких іграх сприяє розвитку *рефлексії*, як однієї з головних складових креативної свідомості і мислення діючої людини.

7.6.1. Гра і рефлексія

Звичні для вищої школи методи викладання навчального матеріалу, які засновані на монолозі викладача, мають принциповий недолік. Вони орієнтовані в основному на передачу інформації та знань, але не забезпечують розвиток творчого мислення. Головна вада полягає в тому, що *вони не спираються на рефлексію, як внутрішній механізм розвитку мислення учня.* Саме рефлексія, як основа аналізу і перебудови основи власних дій, є глибинною складовою мислення людини.

Вадим Розін, який провів методологічний аналіз різних типів ділових ігор, виявив їхні важливі для розвиваючого навчання особливості. «Ділові ігри дають особливо цікаві результати в тих випадках, - відзначає він, - коли їх матеріалом є складні кооперативні структури діяльності, конфлікти і проблеми, альтернативні ситуації і рішення, різні нововведення» [21, с.67]. На думку Розіна, гра не може успішно проходити без розгорнутої рефлексії її цілей, функцій, характеристик, процедур, особливостей, а також без серйозного теоретичного забезпечення.

Отож, у діловий грі такого типу, котра використовується у ході навчання, необхідно дотримуватись наступних правил їх організації:

- повинна бути сформульована мета і розроблений сценарій гри;
- визначені ролі учасників і проведений їхній попередній інструктаж;
- гра повинна направлятись та організовуватись її керівником;
- після гри важливо провести аналіз і зробити висновки, що співвідносяться з поставленою на гру метою [14, с. 8].

Гра-навчання відрізняється від інших методів навчання наступними особливостями:

- наявністю сторін (так званих робочих груп студентів), що протистоять одна одній з точки зору демонстрації та відстоювання своїх позицій і мають у грі різні інтереси, та імітують, наприклад, можливу поведінку людини, що попала в ситуацію, яка несе загрозу для її здоров'я;

- динамізмом і безупинною зміною ситуації під впливом рішень, які приймаються, при цьому на кожному етапі гри її учасники зіштовхуються з попереднім результатом власних дій;

- особистою участю студентів в аналізі-дослідженні ймовірних наслідків обраних рішень, щодо керованого ними процесу, визначеного темою гри.

Реальність життя також містить важкі та екстремальні для людини ситуації. Але технологія непрофесійної фізкультурної освіти передбачає, що спочатку, під час навчання у закладі вищої освіти, важливо про імітувати такі можливі ситуації у мисленні й свідомості студентів. Тим самим допомогти зрозуміти умови і способи виходу з екстремальності, що загрожує здоров'ю і життю людини [15, с.58].

Ігровий процес характеризується безліччю ситуацій зіткнення точок зору і думок, численними діями по фіксації та обговоренню виникаючих у ході гри проблем. В умовах багатофункціональності ігрових взаємодій часто виникають такі моменти, коли учасники не володіють необхідними способами роботи за такої гострої комунікації, у них відсутні прийоми організації мислення та діяльності під час вирішення виявлених проблем. Для подібних випадків в організаційно-навчальних іграх (ОНГ) передбачаються закладені в структуру гри методологічні консультації спеціально підготовлених викладачів, що сприяють формуванню у студентів не засвоєних поки що засобів ігрової роботи.

ОНГ – це складний комплекс інтелектуальних і соціальних взаємодій як усередині робочої групи, так і між учасниками різних груп. Такі ігрові процеси і конфлікти характеризуються різноманітними соціально-психологічними феноменами, вплив яких потрібно враховувати з метою керування ходом гри.

Обговорюваний тип гри називають *організаційним,* підкреслюючи наступний момент. Для передачі і засвоєння студентами потрібного суспільно-історичного досвіду, зокрема, використання ними засобів фізичної культури та оздоровлення, необхідних для цього знань і вмінь, головною і істотною є організація ігрових умов для присвоєння відповідних культурних норм. Момент організації суттєвий як при проєктуванні гри, так і при реалізації її організаційного проєкту.

Для того, щоб людина в процесі навчання дійсно створювала нові ужиткові здібності і якості особи, її треба поставити у ситуацію, що правдоподібно і повно імітує деяку реальність. У той же час, в умовах ігрових імітацій вона може виконувати якісь самостійно визначені дії, але вони не стануть її знаннями, поки не буде побудований рефлексивний ряд і вона не почне шукати відповіді на питання: що я робив, чому я робив саме так, а не інакше? Тобто, треба скласти зрозумілу їй схему того, що виконувалось у грі, з урахуванням можливих подібних гострих ситуацій і «виходів у реальне життя», які спонукали її до рефлексії. І «відкласти» цю схему дій у своїй свідомості як досвід, на майбутнє.

Важливо також відзначити, активізація рефлексії в ході ОНГ веде до того, що той, хто навчається, робить власну діяльність об'єктом свого ж впливу, він починає цілеспрямовано змінювати, удосконалювати чи заново вибудовувати її. І в цьому сенсі досягнення мети розвитку студентів стикається з процесом їхнього саморозвитку і само зміни та, по суті, поглинається ними. «Розвиток, що зорганізується і направляється вчителем, переходить до саморозвитку, «двигуном» якого стає особа, яка займається. Так відбувається дійсний розвиток при навчанні, в результаті якого, той, кого навчають, стає незалежним від того хто навчає, «переростивши до себе» розумові дії і засоби навчання і самонавчання при рефлексивному засвоєнні навчальних зразків» [14, с.16].

Людина учиться і формує здатності не тоді, коли діє, але коли рефлектує свої дії, коли задає собі питання, чому в даній ситуації вона діє так, а не інакше, чому ці прийоми й засоби не годяться для інших ситуацій, що нового вносить інша ситуація і якої зміни у діях зажадає тощо?

З викладеного можна узагальнити правило: *якщо людина в реальності починає будувати і реалізувати програми зміцнення свого здоров'я,* ***оминаючи етап непрофесійної фізкультурної освіти,*** *то можливі помилки у «справжній» життєдіяльності будуть коштувати дуже дорого.*

Саме тому у ході власної фізкультурної освіти студентам необхідно грати в проблематизацію і розробку задуму програми будівництва здоров'я, а також в її реалізацію. За рахунок можливостей гри, які, надаючи людині право на помилку, роблять її мінімально відповідальною та «постраждалою» від отриманого від'ємного кінцевого результату (це усього лише гра), студенти можуть освоїти всю систему знань і здібностей, необхідних для фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я.

Отже, для вибору гри як провідної форми і методу непрофесійної фізкультурної освіти, існують достатні підстави. Педагогіка не має у своєму розпорядженні іншого рівно дієвого способу освіти й розвитку. Гра – це особлива соціокультурна форма, що дає можливість за рахунок організації рефлексивних процесів здійснювати без ризиків та засвоювати дії, якими особа поки що не володіє.

Аби створювати нове, а таким новим є зміст індивідуальних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм занять, треба ризикувати і мати право на помилку. Перевірка ж програм на можливість реалізації, оцінка можливих наслідків від їхнього впровадження також найменш хвороблива в умовах гри. Антон Семенович Макаренко слушно підкреслював, що хоча гра до суспільних цілей і не має прямого відношення, але має до них відношення непряме: вона привчає людину до тих фізичних і психічних зусиль, які необхідні для успішної роботи.

В методологічних розробках за темою діяльності *рефлексія* розглядається з огляду на механізми і закономірності природного розвитку діяльності. Спеціально розглядається ситуація «розриву» у життєдіяльності, коли при зміні зовнішніх умов людина виявляється нездатною продовжувати жити по-старому. У випадку відсутності «зарезервованих» у раніше набутих знаннях і досвіді придатних для даної ситуації зразків діяльності, вона змушена приступати до проєктування і побудови поки що відсутніх діяльностей. Проєктування і створення нових зразків відбувається, наприклад, шляхом рефлексивного аналізу вже відомого досвіду, можливо чиєїсь добре відомої фізкультурної діяльності та діяльності будівництва здоров'я, що вже виконувались раніше, а також отриманих результатів. Рефлексія виконує тут функцію регуляції та організації взаємодії різних рівнів мислення і розуміється як усвідомлення основи для дій і засобів вирішення актуальної життєвої задачі.

При цьому, по-перше, ґрунтуємося на уявленні про наявність внутрішнього логічного зв'язку поняття рефлексії з поняттям психічного розвитку, розробленим у концепції розвиваючого навчання. По-друге, ми розуміємо рефлексивну діяльність як специфічний вид розумової діяльності, предметом якої є власна діяльність суб'єкта. Зокрема, важливим представляється приклад рефлексивного відношення учня до власної діяльності навчання. Зміст і функції компонентів рефлексії описують її структурно-функціональні моделі. Приведемо зміст однієї з таких існуючих моделей.

Початкова стадія рефлексивного аналізу характеризується виникненням інтенції до оволодіння, регуляції і зміни власної життєдіяльності. Такого типу інтенція з'являється при переході суб'єкта від діяльності, детермінованої завданням перетворення її предмету, до діяльності, для якої це перетворення саме виступає як предмет особливого розгляду. Даний перехід здійснюється як перехід до нової, принципово іншої форми організації діяльності.

Компонент конструювання визначає границі включення процесу рефлексії як предмету діяльності. Рефлексії можуть піддатися, наприклад, мета і задачі, форми і засоби діяльності, чи щось інше. Предметом рефлексивного аналізу може стати і сама діяльність, взята у своїй цілісності.

Виділення *компоненту організації* базується на уявленні про розгорнуту структуру діяльності. Виражені за допомогою рефлексивного аналізу елементи діяльності повинні бути співвіднесені й зорганізовані в єдину, нову діяльність. Така організаційна побудова нової діяльності здійснюється не

тільки як спів організація її внутрішніх складових елементів, але і як організація взаємозв'язків створеної діяльності з зовнішніми умовами і ситуаціями життєдіяльності конкретної людини.

Схематизація полягає у зображенні діяльності чи окремих її елементів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови. При реалізації даної функції рефлексії досягається «зняття» предметного різноманіття діяльності. Її істотні зв'язки, елементи і відносини немов би «підсвічуються». Виділені елементи, зв'язки і відносини розкриваються через їхнє співставлення і взаємо пов'язування [14].

Наступний компонент рефлексії зв'язаний з *об'єктивацією власної діяльності при виконанні рефлексивного аналізу.* Об'єктивація передбачає формування зовнішньої й відстороненої стосовно власної діяльності позиції, бачення останньої немов би звільненої від себе, від своєї суб'єктивності, позбавленої свого упередженого відношення.

Об'єктивація власної діяльності, «очищення» від власної суб'єктивності, допомагає представити її як особливу дійсність освоєння при навчанні. У цьому моменті рефлексивного аналізу відбувається немов би передача «живого» процесу мислення, його способів, засобів і технік, оскільки вони стають об'єктивним предметом засвоєння.

Креативний компонент рефлексії несе завершальне функціональне навантаження при навчанні, що складається у формуванні нового у психіці студентів. Це стає можливим при актуалізації нових онтологічних картин і здібностей, за допомогою яких відбувається оперування освоєними в процесі навчання зразками діяльності. Реалізація даного компоненту рефлексивного аналізу веде до ефекту саморозвитку діяльності та її суб'єкта.

Не зупиняючись на описі суті ігрового методу, досить поширеного в педагогічній практиці, підкреслимо лише ті його моменти, що мають принципове значення для виникнення та успішного протікання рефлексивного аналізу і його *креативної складової.*

1. В ігровій ситуації можна успішно створювати психолого-педагогічні умови невизначеності і проблемності в навчальних зразках діяльності, забезпечивши тим самим умови рефлексивного освоєння тими, хто навчається, навчального матеріалу.

2. Груповий характер ігрового навчання забезпечує «розігрування» різноманітних ролей, зміну позицій і, що особливо важливо, відстороненої позиції учасника стосовно дій партнера по грі і стосовно власної ігрової діяльності.

3. При ігровому навчанні стає можливою організація між групового колективного обговорення варіантів рішень спільного для всіх проблемного завдання, отриманих в роботі окремих груп. У такому обговоренні приймають участь члени робочих груп і викладачі, які проводять гру. На загальному засіданні розгортається й загальна дискусія, де висловлюються різні точки зору, часто суперечні одна одній. При цьому у учасників дискусії виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при пошуку аргументації на її захист, чи усвідомлення її помилковості, але й при аналізі позицій партнерів по обговоренню з метою досягнення їхнього точного розуміння обговорюваного. Момент різниці представлених на обговорення варіантів доповідей груп підсилюється, якщо учасники гри відрізняються гетерогенністю і різним рівнем в ступені їхнього просування до поставленої навчальної проблеми, до використання різних можливих підходів і засобів її вирішення [14, с. 17-19].

Таким чином, широкі можливості організаційно-навчальних ігор при організації різноманітних рефлексивних процесів дають достатні підстави для використання гри у якості провідної форми та методу непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

7.6.2. Гра і непрофесійна фізкультурна освіта

Звертаючись до постановки педагогічного експерименту по апробації технології непрофесійної фізкультурної освіти, проведеного в Українському державному хіміко-технологічному університеті, покажемо як була використана і може бути застосована надалі ігрова форма навчальних занять в умовах освітнього процесу у вищій школі.

Спрямованість педагогічної діяльності в експерименті на I курсі навчання можна булоо умовно назвати удосконаленням практики фізичного виховання студентів, оскільки вона була присвячена проведенню дещо модифікованої і широко розповсюдженої форми навчальних занять. Гуманістична спрямованість викладання предмету забезпечувалася додаванням до традиційних форм і засобів фізичного виховання методу проблемного навчання (проблемних лекцій, рольових і ситуаційних ділових ігор, вирішенням проблемних задач), а також власне фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних заходів, здійснюваних як під керівництвом викладача, так і студентами самостійно.

Основним результатом так побудованого фізичного виховання з'явилося зростання показників фізичної підготовленості, а також ряду позитивних змін у стані інтелектуальних функцій. Це, також, поява у студентів звички інколи самостійно використовувати засоби фізичної культури, накопичення інформації, яка забезпечувала певний рівень фізкультурної грамотності студентів [1, с. 28-29].

У той же час, використані організаційно-навчальні ігри за участю студентів II курсу ми розглядаємо, як важливий механізм породження у них фізкультурної діяльності. Адже:

- гра, цей такий простір, де з'являється можливість для не утилітарних дій, що дають вихід до нових обріїв життєдіяльності людини;

- гра дозволяє побачити, осмислити і відібрати один з можливих обріїв майбутнього життєвого шляху за рахунок актуалізації значимих цінностей;

- гра дозволяє здійснити проблематизацію «самого себе», тобто організації власної життєдіяльності і приймати рішення щодо внесення змін у своє подальше життя;

- гра створює умови для розгортання рефлексивних процесів, як ретроспективних, так і проспективних, спрямованих у майбутнє, що дозволяє створювати в ігровому просторі перші проєкти і програми фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я [10].

ОНГ забезпечують вільну комунікацію, можливість одержати нову важливу інформацію і створити нові уявлення. Здійснювана в ОНГ рефлексія власного психофізичного стану, який зазвичай у студентів не більше ніж задовільний, є умовою виникнення у них позитивної мотивації досягнення свого здорового стану. Тому, така ігрова форма практики дозволяє забезпечити формування діяльнісної картини світу, появу у студентів знань, необхідних для розгортання власної фізкультурної діяльності, формування уявлень про діяльність в області культури фізичної як про цілісну систему. Принципову послідовність дій учасників ОНГ репрезентує рис. 7.3.

ОНГ, це така організація взаємодії викладачів і студентів, що сприяє самовизначенню останніх до фізкультурної діяльності. Особливістю ОНГ є колективна миследіяльність, у ході якої особистість переглядає минулі способи організації життя, але, одночасно, має значну свободу і волю вибору в прийнятті рішень відносно власного здоров'я, важливої грані своєї життєдіяльності, що реформується.

Отже, *основне призначення, креативний сенс ОНГ в ході непрофесійної фізкультурної освіти полягає у забезпеченні зародження нової діяльності через створення студентами ідеальної моделі власної фізкультурної діяльності і практики будівництва здоров'я, що вже починають поступово розгортатись, а також у проведенні розумового експерименту по їх реалізації.*

Очевидно, щоб реалізувати повною мірою специфічні принципи, зміст і технологію НФО, було потрібно відійти від звичних форм організації предмету «Фізичне виховання». Тому, основний обсяг навчальних годин, що виділялись на цей навчальний предмет, а він складав 140 академічних годин на

рік, у ході педагогічного експерименту був спланований на чотири навчальних практики з фізичного виховання. Кожна така практика мала тривалість один тиждень (п'ять навчальних днів), на одну практику передбачалося по 30 академічних годин з розрахунку по 6 годин на день. Було передбачено, також, 20 годин індивідуальної роботи викладача зі студентами в трьох перервах між практиками. Очевидно, також, що традиційна організація занять «Фізичним вихованням» у формі двох занять на тиждень тривалістю 2 година кожна, на час експерименту в цих академічних групах була скасована.

Терміни проведених навчальних практик:

перша – кінець вересня;

друга – листопад;

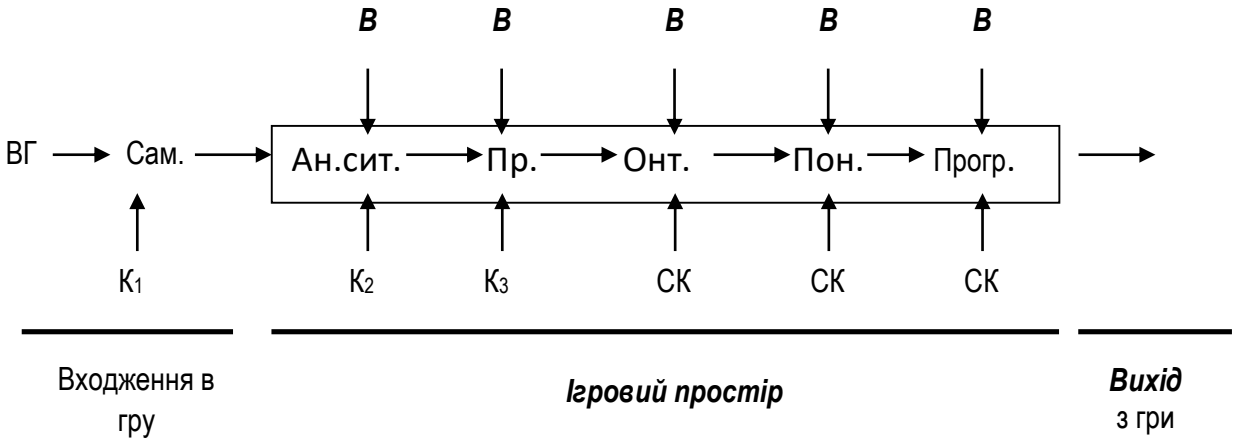
третя – лютий;

четверта – травень місяць.

При цьому практика містила два блоки навчальних занять:

- аудиторні заняття у формі ОНГ, як правило, на першій і третій парі, що складають 20 годин в загальному обсязі практики;

- щоденні фізкультурно-оздоровчі чи рекреаційні заняття на другій парі, влаштовані з урахуванням інтересів студентів, у кількості 10 академічних чи 7,5 астрономічних годин, що знаходиться у межах норми тижневої рухової активності для даного віку. Як відомо, така норма встановлена в обсязі 6-8 астрономічних годин у тиждень.



ВГ – вибір студентами групи (фокуса гри)

Сам. – самовизначення у грі, у т. ч. постановка цілей на період гри

В – вплив викладача

Ан. сит. – аналіз ситуації (згідно теми гри)

Пр. – проблематизація

Онт. - онтологізація

Пон.- побудова понять

Прогр. – створення програми занять

СФД – самостійна фізкультурна діяльність

$К_1$ – контроль викладача

$К_2$ – взаємний контроль студентів

$К_3$ – взаємна корекція

СК – самоконтроль

Рис. 7.3. Принципова послідовність дій учасників у процесі ОНГ

Безпосереднє *проведення ОНГ, як «стрижня» навчальної практики студентів по «Фізичному вихованню», можна представити через п'ять стадій,* що були повинні підготувати й

забезпечити викладачі, спеціально підготовлені до роботи в експерименті. Приведемо, як приклад, структуру першої практики, що відноситься до робіт на «розумовому» етапі педагогічної технології. До речі, друга практика відповідала «аксіологічному» етапу, а третя і четверта – «діяльнісному» етапу педагогічної технології.

Отже, перший день першої ж практики на основі ОНГ. *Перша стадія – підготовча.* В неї входять: вибір студентами однієї з тематичних робочих груп (програми проведених ОНГ див. у додатках); ознайомлення учасників з правилами даної гри, що повідомляються керівником гри; збір (надання) інформації, необхідної для продуктивної роботи. У тому числі, освоєння і застосування студентами тестів для оцінки рівня розвитку тих чи інших фізичних якостей, власного функціонального стану, а також рівня працездатності. Тривалість ігрової роботи в цей і наступні дні – по 4 академічних години. Сюди ж входить виконання аналізу студентами, за участю викладача, отриманої вихідної інформації про їхнє здоров'я та характеристику деяких особливостей інтелектуальної діяльності. При цьому в ході всієї навчальної практики робота студентів організується, як на загальних засіданнях, так і в тематичних робочих групах, склад яких не перевищує 7-9 осіб.

Другий день. *Друга стадія – проблемна.* Тут студент, фактично, і опиняється в *стані екстремальності,* зібравши, обробивши і проінтерпретувавши об'єктивні дані про власне здоров'я. Стадія присвячується виділенню, на основі проведеного рефлексивного аналізу, справжніх проблем в організації життєдіяльності, що привели до порушень у стані здоров'я, а, можливо, й появи тих чи інших патологій. Встановленню ієрархії проблем за ступенем їх впливу на психофізичний стан студентів.

Третій день. *Третя стадія – онтологічна.* Передбачає побудову студентами власних уявлень про способи подолання екстремальності, що виникла. Задумів про способи подолання наявних перед патологічних чи, навіть, перших патологічних станів за рахунок зміни характеру своєї життєдіяльності. Формування образів фізкультурно-діяльного життя, виходячи з наявних умов і можливостей.

Четвертий день. *Четверта стадія – понятійна,* зв'язана з побудовою базового поняття «фізкультурна діяльність». Спирається на раніше створені студентами онтології і змістовні доповнення викладача-керівника практики, що поповнюється студентами - учасниками обговорення новим важливим змістом. Організатори експерименту виходили з того, що особисто пережите й зрозуміле, тут про фізкультурну діяльність, зовсім не схоже на отриману від викладача інформацію. Тому, той, хто доклав зусиль до побудови онтології або поняття, забути («загубити») їх вже не зможе.

П'ятий день. *П'ята стадія – програмування.* Передбачає пошук, аналіз і комплексування, у першому наближенні (тобто, на рівні прожекту), набору можливих засобів для організації власних занять протягом дня. Зміст занять, що поступово формується, буде в подальшому удосконалюватися в напрямку його індивідуалізації в ході персональних консультацій з викладачем. І лише потім, після четвертої навчальної практики, можливе його застосування під контролем з боку викладача.

За схожою схемою, за днями, відбувалась організація усіх наступних навчальних практик з «Фізичного виховання» в експериментальних групах.

7.6.3. Людина в екстремальній ігровій ситуації. Хід гри та її учасники

Представлене вище дозволяє відзначити, що педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти є, по суті, екстремальною педагогічною технологією. Хоча, у науковій літературі такого поняття, як екстремальна педагогічна технологія, офіційно не існує. У той же час, екстремальні педагогічні технології, це фактично у достатній мірі апробовані і ефективні технології, що знаходяться в арсеналі головним чином силових структур, підрозділів особливого ризику та окремих недержавних освітніх структур, де в процесі навчання необхідно використовувати екстремальні умови [12, с. 23].

Екстремальна ситуація, як навчальна система, звичайно «пред'являється зовні» як психічна реакція людини на виниклу загрозу життю чи здоров'ю. Це відповідь свідомості та організму учасника проблемної, створеної у грі ситуації, що відповідає на подразнення «вбудованого» у біологічний компонент почуттю самозбереження, а в більш загальних випадках це реакція емоційної напруги на виникаючі випадки невизначеності та ризику.

Найчастіше, екстремальна ситуація, що моделюється у грі, виникає як результат відсутності у студентів придатного досвіду і знань про раціональну поведінку в умовах, що створилися, тобто в поведінкових тупиках. Фон небезпеки додає гостроти, підсиленої усвідомленою неадекватністю себе самого тій екстремальності, що відчувається. При цьому: «Реалізація прийнятого рішення по виходу із ситуації створює умови для формування нового, відсутнього раніше стереотипу поведінки і нової якості особистості, що буде вихідним до моменту появи чергової гострої ситуації» [12, с.24].

Тим, хто створює і, особливо, тим, хто реалізує екстремальну педагогічну технологію, треба пам'ятати наступне. Якщо *стрес тривалий, то може розвитися патологічна реакція внаслідок порушення балансу емоцій і розбалансованості нормального (не переобтяженого) функціонування мозку. У цьому випадку втрачається можливість повноцінно реагувати на ситуацію, у якій опинилася людина, а отже шанси на відшукання нею сприятливого виходу з екстремальної ситуації помітно знижуються.* Негативними наслідками емоційного стресу можуть стати емоційний шок, навіть різні психічні відхилення, що виникають на тлі запізнілих відновлювальних процесів, що звичайно виявляються в різних фобіях, неадекватних психічних реакціях на подразники, значним зниженням творчого потенціалу. «Екстремальна ситуація завжди вважалася унікальною обопільно гострою навчальною системою, - відзначають Назарова й Шаповаленко, - деякі втрати під час якої, завжди виправдувалися зменшенням ймовірних втрат у наступних (вже реальних – *авт.*) подіях» [12, с. 24].

Автори підкреслюють, що для активізації реакції пристосування необхідні критичні умови, безпосередньо зв'язані із сильно вираженими нерівно ваговими станами, що виявляють себе у виникаючому психічному напруженні, тобто в емоційному та інформаційному стресі. Отже, екстремальна педагогічна технологія це спосіб організації навчання, що базується на використанні особливостей сильно нерівновагих станів і властивостей хаотичних систем, які володіють здатністю активізувати процеси пристосування і підвищувати ефективність оволодіння новим знанням, котре може бути назване екстремальним чи нелінійним*. І тут знову ми звертаємось до конструктивної ролі емоцій. При цьому, мова не йде про стани на межі з такими, що загрожують патологією, але які без перебільшення можна вважати рушійною силою педагогічних технологій.* При цьому не слід ототожнювати екстремальні ситуації із супутніми ним стресами [12, с. 27-29].

Зупинимося, також, *на психологічних особливостях поведінки осіб, що займаються, під час їхнього проходження через ОНГ. Покажемо складності організації у них розуміння і рефлексії відносно штучно створюваної в грі екстремальності.* При цьому *серед учасників гри* необхідно розрізняти позиції викладачів, один із яких є керівником гри, а інші ігротехніками (так називають тих, хто організує комунікацію і направляє хід обговорення в окремій групі), і студентів - учасників гри.

Перший день гри. Введення в гру, як правило, проходить у такій послідовності. Спочатку керівник гри проводить установку для ігротехніків (підготовлених заздалегідь до такої функції викладачів). Тут ще раз уточняються уявлення викладачів про цілі і особливості майбутньої ОНГ, про механізм організації колективної миследіяльності. Формуються вимоги до кінцевого результату, ще раз уточняється попередньо складена програма гри [7; 17].

Для усіх же студентів гра починається з установчої доповіді керівника гри на загальному засіданні. Оскільки тут обмежитися лише цілями ОНГ й очікуваними результатами не можна, керівник приділяє увагу устрою гри (призначенню та особливостям роботи в групах, призначенню загальних

засідань і консультацій, необхідності дотримання регламенту і т. п.). Особливо важливі для учасників гри вимоги *до організації розуміння і рефлексії* під час прослуховування доповідей на загальних засіданнях та їхнього обговорення у складі груп, а також у ході аналізу зібраних даних згідно проведених тестів, що характеризують психофізичний стан студентів на початок навчальної практики.

Потім учасникам надається право самостійно вибрати ту чи іншу тематичну групу (ВГ на рис. 7.3), хоча в умовах ОНГ, як, зрештою, зрозуміють учасники гри, це не принципово. У ході ігрової роботи учасниками має бути відстежений й зафіксований весь істотний зміст, як запропонований викладачами, так і іншими учасниками груп, включаючи ту, у якій вони будуть знаходитися.

Під час першого засідання в робочих групах необхідно: обговорити мету й задачі гри; уточнити індивідуальні ігрові цілі кожного з учасників групи; визначити мету своєї робочої групи на період гри; обговорити запропоновану програму гри та намітити бажані результати роботи групи на кожний день; обговорити форми взаємодії з іншими групами.

На цьому етапі, та ще й під час першої практики, як правило, складність майбутньої роботи учасниками гри не сприймається. Адже студенти знають, що за організацію і результати навчального заняття зазвичай відповідають викладачі. Тому, до організації свого розуміння щодо особливостей ОНГ спочатку ніхто всерйоз не відноситься. Але вже незабаром перше неприємне відкриття учасники зроблять, розпочавши обговорювати мету й задачі гри, сформульовані в установчій доповіді її керівника. Часто виявляється, що установчу доповідь ніхто не запам'ятав. Не може відповісти на запитання ігротехніка, чого домагався керівник гри, на що він звертав увагу у своїй установці на гру?

Тому ігротехнік має бути готовим знову представити основні тези і положення доповіді, домагаючись більш-менш змістовного уявлення у студентів про проблему і цілі гри. На своє здивування, багато учасників групи цілий ряд положень доповіді керівника тут ніби «почують вперше».

Але навіть повного представлення цілей і характеру майбутньої роботи недостатньо для того, щоб учасники визначили своє місце у грі. Потрібний також другий компонент – формування кожним студентом своїх цілей у грі. І тут робочу групу чекає чергове тяжке відкриття, виявляється, вони не вміють визначати і формулювати свої цілі. Нова перешкода частково породжена об'єктивними причинами устрою мислення і свідомості: мета у людини не виникає сама по собі. Для її появи людина повинна почувати напруженість ситуації, прийняти як необхідність свої дії з високою відповідальністю. Інакше, наша свідомість повинна зафіксувати наявність гострих протиріч у наявному положенні справ. Якщо проблема фізичного стану і здоров'я, обговорювана у грі, особисто торкається учасника, відбиває протиріччя у його житті, це дозволить йому сформулювати мету на самому початку роботи.

Делікатність і обережність особливо необхідна під час обговорення особистих цілей учасників. Принцип ігропрактики «щирість на грані відвертості» може використовуватися тільки в обстановці довіри і доброзичливості всіх учасників групи. Викладачу-ігротехніку треба пам'ятати, що здоров'я кожної людини у всіх його проявах, це досить інтимна тема, куди більш тонка, ніж тестування фрагментів його психофізичного чи функціонального стану. Довірчу обстановку неможливо створити в перший же день роботи групи. Крім того, учасники мають право називати свою мету за темою гри поки що не щиро, «промацуючи» цінності й установки викладача та інших учасників групи.

Такою ж складною та умовною є розробка на першому груповому засіданні програми просування групи за майбутніми темами по наступним дням гри. Крім того, структура і зміст програми можуть дещо мінятися й уточнюватися. Але прожектування роботи все одно має важливе значення. Осмислення майбутнього дозволяє групі сформувати установку на подальшу колективну роботу.

Нарешті, на закінчення першого дня групової роботи необхідно виконати дві важливі справи. Спочатку колективно обговорити хід і характер засідання групи, прагнучі сформулювати критичні зауваження та оцінку спільної роботи. Потім потрібно виділити декількох змінних голів засідань групи,

секретаря для запису основних результатів обговорення та гравців, здатних виконувати роль доповідачів на перших загальних засіданнях.

Другий день гри. Успішне входження у гру багато в чому визначається рівнем обговорення стартових доповідей груп на першому загальному засіданні. Вони присвячуються аналізу ситуації, що визначила тему і зміст гри. Учасники помітили, що перше загальне засідання проходить, як правило, у демонстрації розбіжностей позицій, зіткненні думок, посилань на «смажені» факти. Деякі доповіді обговорюються з подачі керівника гри, інші викликають у гравців здивування. Їм видається, що до суті справи засідання ясності не вносить, ситуація, здається учасникам гри, стає ще більш заплутаною. Лекція, з її удаваною прозорістю, представляється студентам найкращою і бажаною формою роботи.

Для учасників гри, які очікували зрозумілих дій і чудес від запропонованого колективного мислення, настає момент розчарування. Але їм невтямки, що перше засідання може бути тільки таким. Його ціль у тім, щоб продемонструвати складність, неясність ситуації та відсутність «на поверхні» обговорення принципових ідей, без яких неможливий вихід до вирішення проблеми.

Важливим кроком до продуктивної роботи повинно стати обговорення в робочій групі підсумків першого загального засідання. Провести його викладачу – ігротехніку нелегко. Багато учасників ще не сприймають гру, як особисту турботу, залишаються або слухачами, або здивованими критиками того, що відбувається у грі. Ігротехнік має розпочати спеціальне обговорення ряду складних питань. Що відбувалося на засіданні? Безладне спілкування з приводу теми дня, чи керівником гри організована демонстрація наявних у студентів обмежених знань і можливостей? Чого домагався керівник гри? На яких моментах він розвивав обговорення, а коли рішуче припиняв безладне багатоголосся? Які реальні життєві позиції виявилися в ході обговорення? Хто і чому рвався до суті проблеми, а хто і за якими ймовірними мотивами уникав гострих моментів? Чому не відбулося справжнє обговорення деяких складних тем? Які реальні позиції і чиї інтереси були представлені в обговоренні?

Іншими словами, проведена таким чином в групі рефлексія є аналізом не того, про що йшла мова на засіданні, але з'ясуванням – що відбувалося направду і чого, навпроти, не було в обговоренні.

Але тут вирішується ряд важливих задач. Зокрема, завдяки з'ясуванню принципових моментів обговорення дещо проясняється «словесний туман» Стають зрозумілішими зміст і мета першого загального засідання. Мало того, в ході рефлексії зміст засідання «прирощується», стають зрозумілими ідеї і підстави дій керівника гри. Учасники починають здогадуватися, на зіткненні яких позицій може розгорнутися гра, починають виробляти особистісне відношення до подальшої роботи: глибоку зацікавленість, свої чекання і побоювання.

Перше загальне засідання вносить сум'яття в емоційний стан і зміни в роботу свідомості учасників групи. Адже у студентів немає сформованих стійких уявлень про те, що повинно помічатись як важливе під час обговорення питання, а що є несуттєвими фантазіями. Отже, свідомість учасників гри починає поволі фіксувати можливість і справедливість різних думок і суперечливих позицій. «Плюралізм свідомості», що досягається, є необхідною умовою проявів проблемного мислення.

Потрібний грі, змістовний конфлікт позицій виникає, коли учасники «займуть своє місце» у грі і будуть у ній різними не за статусом (є студенти, а є викладачі), але по якості напрацьованого й винесеного на обговорення змісту. При цьому, кожен із членів групи здатний висунути важливе і потрібне твердження. Ігротехнік має сполучати щире заохочення ініціативи та сміливих думок, з настільки ж доброзичливою і принциповою критикою непевного ходу, обговорення кожної твердої оцінки, запропонованої гравцем. При цьому, ігротехнік не повинен особисто захоплювати ініціативу, після чого комунікація піде через «командний пункт». При такому способі роботи є ризик небезпечного стилю командного керівництва, при якому гравці мимоволі розділяються на правих і неправих.

Таким чином, підтримуючи ініціативу гравців, ігротехнік припиняє відхилення від роботи за визначеною програмою гри. Однак, варто уважно відноситися до кожної думки чи оцінки, висловленої гравцями, не квапити групу з остаточними висновками, заохочувати появу нових суджень і пропозицій.

Другий день закінчується доповідями від груп на спільному засіданні, у яких виконується рефлексія установчої доповіді керівника гри. Розкривається зміст (складності і здобутки) учасників в робочих групах, а також плани просування групи за майбутніми темами по наступним дням гри.

Третій день. До підготовки першої доповіді група, як правило, приступає з надією на успіх, Він розуміється в звичайних уявленнях: виступ одержить схвалення та підтримку, наблизить всіх до вирішення проблеми. Але до складної проблеми ладною вступною доповіддю не пройти. Призначення доповідей перших днів не в тім, щоб «утворити хор», а в тім, щоб тільки упорядкувати різноголосицю, зіштовхнути різні колективні уявлення у середині груп і позиції груп на загальному засіданні.

Кожне з висловлених суджень буде піддаватися сумніву, перехресному вогню. Ілюстрація реальної ситуації, виходячи із зайнятих учасниками позицій, виявлених фактів, що породили проблему, - от що обігрується на змісті перших доповідей груп. Поспішно підготовлену, поверхневу першу доповідь керівник гри відкине відразу. А от доповідь, що складається з чітких тверджень і навіть протилежних оцінок, дозволить почати обстріл проблеми з різних сторін. Робота в режимі змістовного конфлікту дозволить продемонструвати тупики практики фізкультурно-пасивного життя, у певній мірі знайти нестаток знань і уявлень, необхідних для вирішення проблеми, що домінує серед інших.

Тому, зупинка доповіді групи в «тонкому» місці міркувань, атака її основних положень керівником гри та іншими групами є не тільки припустимим, але й необхідним прийом ОНГ.

Для подальшого обговорення в групах потрібно виділити і зафіксувати в робочих записах студентів, що повинні вестись на всьому протязі гри, перелік основних понять та їхніх фрагментів, що забезпечують строгу логіку роботи, більш продуктивне розуміння доповідей та дискусій на загальних засіданнях. Приміром, у наступних практиках при розробці фізкультурно-оздоровчих програм, як такі моменти можуть бути виділені: взаємини і співвідношення проєктування і програмування; зміст проєктування і програмування власних занять; формування «середовища мешкання» у процесі фізкультурної діяльності; вишукування або ж пошук потрібних і адекватних норм культури фізичної; комплексування різноманітних засобів у програмі занять; «запуск» індивідуальної програми занять; контроль над програми та її результативністю; втручання в уже «запущену» програму та її корекція.

Важливо підкреслити, що такі розрізнення просторів обговорення вводяться не на початку гри, а лише тоді, коли її учасникам стали зрозумілими її основні проблемні моменти.

Не менш важливим методом розвитку мислення є використання навчальної дошки, ПК або ватману для побудови схем у ході роботи груп і на загальному засіданні. Ігротехнік уже з перших засідань групи повинен заохочувати використання різних знакових зображень під час обговорення принципових ідей. Можуть і повинні фіксуватися схеми структури діяльності, блок-схеми, графіки, умовні позначки позицій. Візуальне зображення допомагає утримувати основний зміст обговорень, немов би «згортаючи інформацію», полегшує розуміння при співставленні різних позицій і підходів.

Для введення схем особливо зручними є рефлексивні обговорення, на яких можна фіксувати позиції учасників роботи, структуру прослуханих доповідей. Включення до обговорення ємних, змістовних схем-абстракцій, що відбивають сутність проблеми, дозволяє провести конструктивний аналіз ситуації та вийти в план розробки конкретних дій. Однак розробка і введення схем повинні бути пов'язані з конкретною ситуацією у грі та обговоренням конкретних тем. Схеми не можна використовувати продуктивно, якщо група чи хоча б її провідні гравці не навчилися міркувати абстрактно, відсторонюватись у грі від сугубо практичних обговорень.

Тут важливо підкреслити, що мислення людини і групове мислення розвиваються за рахунок засвоєння все більш складних знаків. Саме цей момент якісного переходу в стані мислення настає, коли, переконавшись, наскільки корисною і продуктивною є робота з використанням навчальної дошки, група починає з ентузіазмом зустрічати будь-які запропоновані схеми. На жаль, занадто абстрактна схема може викликати оманливе почуття, що вдалося вловити і зафіксувати найбільш істотне. Мислення негайно припиняється, а учасники гри втрачають зв'язок з обговорюваною темою.

Отже, поступово використовуючи прийом розрізнення різних стосовно теми фрагментів, група повинна готувати змістовний виступ, ретельно виділяючи основні, змістовні і проблемні тези доповіді. Але більш важливо відповісти на запитання, що має намір зробити група, виступаючи з доповіддю? Чи, приміром, відповісти на питання теми дня, чи перевірити змістовність підходів і суджень інших груп, чи вона має намір покласти в основу подальшої роботи принципово нові ідеї?

Не менш значимим може бути прагнення працювати в опозиції до інших груп та навіть атака «генеральної лінії» гри. Доповідь може відбити принципово різні позиції гравців. У такому випадку буває корисно розділити час, наданий групі для доповіді, на два чи навіть три коротких повідомлення.

Практика ОНГ показує, що вийти на рівень вимог, запропонованих до змістовної доповіді, може група, у якій налагоджена рефлексивна робота та утримується запропонована керівником тема. Важливо, коли в активних обговореннях, у яких, беруть участь не менше двох-трьох її учасників з очевидним самовизначенням до фізкультурної діяльності, де результативно і по місцю ще й використовується навчальна дошка для введення онтологічних і організаційно-діяльнісних схем. Якщо на схемах першого типу «схоплюється» суть, прорисовується істотне тих чи інших явищ, то організаційно-діяльнісні схеми відбивають зміст і послідовність здійснюваних людиною дій.

Доповідь групи стане більш точною і корисною при дотриманні деяких додаткових вимог до її представлення. Це повідомлення учасниками гри мети даної доповіді, основних посилань, на яких побудовані головні тези, короткий переказ того, як працювала група. Тільки потім варто формулювати основні пункти виступу, використовуючи підготовлені в групі схеми, на яких розгортається доповідь.

Цілком ймовірно, що дискусія розгорнеться вже на вступній частині доповіді групи, а її зміст буде розвертатися і доповнюватися не в тому напрямку, що бачився спочатку у групі. З того моменту, коли доповідач вийшов до дошки, доповідь більше не належить групі, але вона належить усій грі.

Четвертий-п'ятий день. До колективного вирішення проблеми не можна прийти за рахунок деталізації і множення уявлень кожного з гравців про ситуацію, що обігрується. Діючи таким чином, «надаючи право висловитись кожному», ми б тільки затемнювали положення справ. Позитивні моменти від оголошення незліченних можливих варіантів дій, що починають накидати чи не усі учасники групи, не слухаючи інших, як правило, виявляються незрівнянно малими у порівнянні з неминучими витратами часу і зусиль, непередбачуваності наслідків таких затягнутих обговорень.

Для продуктивної колективної роботи використовується інша стратегія. Збільшується темп і напруга аналізу та міркувань у напрямках пошуку ідей, що дозволяють впорядкувати пред'явлені підходи, для рішення ситуації, що обігрується. Але тут важливо шукати не єдину, рятівну ідею, а виділити декілька можливих принципових підходів. Кожний з них «береться на пробу», обговорюються його можливості, як для прояснення проблемної ситуації, так і для організації наступної роботи. Продуктивність різних способів дій піддається експертизі як на групових, так і на загальних засіданнях за участю досвідчених викладачів, які глибоко розуміються на фізкультурній діяльності. Найбільш вдалі рішення, знайдені в ході гри, рекомендуються до подальшого використання всіма її учасниками.

Таким чином, гра являє собою особливий клубний простір, де дозволені і заохочуються різні ініціативні дії, можливі опозиція і незгода із самими, видавалось би, авторитетними учасниками. Тут використане право на помилку, після її рефлексивного обговорення, дозволить не одному, але відразу

багатьом учасникам гри, одержати знання про правильні способи дій. У будь-якому випадку наслідки помилок не виходять за рамки гри. У той же час, у ході звичних «академічних» занять ініціатива студентів строго обмежена і, зазвичай, не підтримується викладачем. Тому не лишнє буде нагадати, що по закінченні гри на інших заняттях треба діяти, приймаючи до уваги статус викладача вузу.

Основні підсумки підводяться в заключний день практики-гри. Тут потрібно обговорювати не тільки плани дій, але й ті труднощі, з якими буде пов'язана їхня реалізація. Саме тоді й будуть намічені плани конкретних кроків учасників-студентів, як у майбутньому фізкультурно-діяльних особистостей та будівничих власного здоров'я у рамках розглянутої теми гри та після її закінчення. Ті ж, що лише «сидячи у куточку» очікують практичних результатів від гри, повинні знати, що вирішення проблеми, яка обіграється, можливе тільки при особистій їхній участі. Дотримання в грі правила «пропонуєш – роби» дозволяє відразу припинити порожню критику і демагогію.

«Кожний винесе з гри, скільки зможе!» Уявлення про те, що виніс кожен учасник, по-перше, дасть його конспект. По-друге, те, що пережито, зрозуміло і засвоєно в грі стане важливою частиною фізкультурної діяльності студентів, що вже в кожному з них поступово формується.

Висновки до сьомого розділу

1. Можна описати суть системи *фізкультурної діяльності*. Це освоєні здібності до мислення з приводу своїх занять фізичною культурою. Це й поетапне розгортання діяльності, починаючи із самовизначення і формування образу «Я» у просторі фізичної культури. Адже самовизначення, необхідно зв'язане з запуском мислення і наступним пере структуруванням фрагментів свідомості. Тобто, приведенням свідомості у стан, характерний для початку й підтримки фізкультурної діяльності. І, далі, створення програми реалізації уявного образу у вигляді деякої практики своїх фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять. *Фізкультурну діяльність* можна охарактеризувати, як реалізацію вмотивованою і само визначеною людиною суб'єктивованих одиниць фізичної культури, відтворюваних нею у процесі власних занять. А також, за наявності потреби, створення нових для забезпечення адекватності свого психофізичного стану мінливим умовам життя і виробництва.

2. *Будівництво здоров'я* – нова, актуальна і дієва практика само зцілення людини. Відповідна вихідному стану здоров'я і можливостям людини програма діяльності по підтримці та зміцненню свого здоров'я; навіть спосіб подолання захворювань, що важко піддаються, або ж не піддаються лікуванню засобами сучасної медицини. Будівництво здоров'я, *це не перехід до практики самолікування*, але відповідна можливостям конкретної людини система діяльностей по досягненню здорового стану і підтримці оптимального рівня свого здоров'я. Будівництво власного здоров'я створює перспективи для підсилення можливостей офіційної медицини за рахунок залучення особливим чином підготовленої людини до вирішення, разом з лікарем, не тільки задач поліпшення свого психофізичного стану, але й до усунення виникаючих патологій. Адже здоров'я – суть, організоване життя людини. Питання про оволодіння власним здоров'ям може бути поставлене до порядку денного тільки людиною, яка розвивається. Адже вона живе в динамічному світі, де виникають екстремальні умови. Людиною, для якої важливо без втрат свого ресурсу життєдіяльності, переходити від однієї ситуації життя до іншої.

3. *Будівничий власного здоров'я* – це вихована та освічена особистість, яка відрізняється системою цінностей і цілей, понять і знань, умінь і навичок, які дозволяють здійснювати діяльності, значимі для гармонійного функціонування всіх систем організму на оптимальному рівні, а також забезпечення адекватної взаємодії із зовнішнім світом. Основою виступає рухова активність у формі фізкультурної або рекреаційної діяльності. Мова йде про таку організацію життєдіяльності, що дозволяє випускнику гуманітарного чи технічного закладу вищої освіти реалізувати свої професійні знання і власну індивідуальність через високу працездатність та продуктивне довголіття.

4. Специфічна відмінність пропонованої концепції рекреаційної діяльності полягає в одночасному вирішенні задач не тільки відновлення, але, головним чином, комплексного розвитку інтелектуального і фізичного потенціалів людини. Тоді як фізкультурно-оздоровчі заняття присвячуються переважно розвитку відстаючих фізичних якостей і функцій організму, нормалізації постави і ваги, інших проблем підтримки і вдосконалення тілесності. Рекреацію ми повинні розуміти, як перетворення умовно «виробленої» людини, зі зниженим діяльнісним потенціалом на мобільну особистість, у якої відновлений і навіть прирощений новий інтелектуальний і фізичний ресурс. Рекреація, тут, це воля до тілесного само будівництва і становлення нових духовних сил в ситуаціях єднання з природою, що дає могутній поштовх до розвитку подальшої життєдіяльності людини.

5. Як наслідок реалізації запропонованої педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти, у студентів повинні бути сформовані якості, що дозволяють їм самостійно вирішувати задачі збереження і зміцнення здоров'я, підвищення свого інтелектуального і фізичного потенціалу. Розроблена педагогічна технологія включає *три основних етапи,* які можна умовно назвати *«розумовий», «аксіологічний» і «діяльнісний».* Відповідно виписані на рис. 7.1 дії педагога, від А) до Д), представляють собою більш *дрібні фрагменти* представленої педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти.

6. У ході реалізації запропонованої педагогічної технології непрофесійної фізкультурної необхідно враховувати, також, особливості взаємодії педагога в *системі «викладач - студент»,* яку він формує. Непрофесійна фізкультурна освіта, пред'являючи особливі вимоги до особистості педагога, передбачає також особливий порядок його роботи зі студентами. Треба пам’ятати, також, що справжньої освіти без одночасного розвитку, як студентів, так і викладача не буває. Тільки коли цінності і мета своїх занять, необхідні поняття і знання студента, як результат застосування педагогічної технології, приведені до системи, *він стає суб'єктом* фізкультурної діяльності або діяльності будівництва власного здоров’я.

7. Як було показано, організаційно-навчальні ігри є оптимальною і незамінною формою і методом нашої концепції непрофесійної фізкультурної освіти. Участь у таких іграх сприяє розвитку *рефлексії*, як однієї з головних складових креативної свідомості і мислення особи. Реальність життя містить важкі та екстремальні для людини ситуації, які позначаються на працездатності і здоров’ї людини. Але технологія непрофесійної фізкультурної освіти передбачає, що спочатку, тобто під час навчання у закладі вищої освіти, важливо про імітувати такі можливі несприятливі ситуації спочатку у мисленні та свідомості студентів. Тим самим випускник вузу *підготовляється до своєчасного і результативного подолання несприятливих ситуацій* у своїй подальшій життєдіяльності, у відповідь розгортаючи свою фізкультурну діяльність, а також діяльність будівництва власного здоров’я.

8. Для того, щоб людина у процесі навчання дійсно створювала нові ужиткові здібності і якості особи, її треба поставити у ситуацію, що правдоподібно і повно імітує відповідну реальність. У той же час, в умовах звичних ділових ігор студент може виконувати якісь самостійні дії, які могли б позитивно впливати на власне здоров’я, *але вони не стануть його знаннями, допоки не буде побудований рефлексивний ряд* і студент не почне шукати відповіді на питання: що я робив, чому я робив так, а не інакше (як це відбувається в ОНГ)? Якщо людина починає формувати і реалізувати програми зміцнення здоров'я, *минаючи етап непрофесійної фізкультурної освіти з використанням саме таких ігор,* то можливі помилки у реальній життєдіяльності можуть коштувати їй дуже дорого.

9. Педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти є, по суті, екстремальною педагогічною технологією. Екстремальні педагогічні технології, це фактично у достатній мірі апробовані та ефективні технології, що давно використовуються головним чином силовими

структурами, підрозділами особливого ризику й окремих недержавних освітніх структур, де в процесі навчання необхідно розглядаються різні за типом екстремальні умови.

10. Організаційно-навчальні ігри, це спосіб організації взаємодії викладачів і студентів, що цілком успішно сприяє самовизначенню останніх до фізкультурної діяльності. Особливістю ОНГ є колективна миследіяльність, у ході якої особистість переглядає минулі способи організації фізкультурно-пасивного життя, але, одночасно*, має значну свободу і волю вибору у прийнятті рішень відносно покращення власного здоров'я,* як важливої грані своєї життєдіяльності, що реформується.

11. Основне призначення, *креативний сенс* ОНГ в ході непрофесійної фізкультурної освіти полягає у забезпеченні зародження нової для особи діяльності через створення студентами ідеальної моделі фізкультурної діяльності і практики будівництва здоров'я, що розгортаються під час гри. У проведенні розумового експерименту по умовам подальшої реалізації створених проєктів і програм.

Посилання

1. Алексеев Н. Г. Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задач : автореф… дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1975. 27 с.

2. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.6. Москва : Педагогика, 1984. 400 с.

3. Гессе Г. Игра в бисер ; пер. с нем. С. К. Апта / вступ. ст. Н. С. Павловой; ил. И. Н. Мельникова. Москва : Правда, 1992. 496 с.

4. Громыко Ю. В. Выготскианство (подход Л. С. Выготского) за рамками концепции Выготского (К идее деятельностной антропологии). *Вопросы методологии*. 1992. № 3-4. С. 46-64.

5. Ершов П. М. Потребности человека / науч. ред. Г. В. Таратынова. Москва : Мысль, 1990. 365 с.

6. Как провести социологическое исследование. В помощь. идеологическому активу / под ред. М. К. Горшкова, Ф. Э. Шереги. Москва : Политиздат, 1990. 238 с.

7. Как участвовать в организационно-деятельностных играх : методические рекомендации / сост. Ю. Н. Теппер, В. В.Приходько. Днепропетровск, 1989. 25 с.

8. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта : пер. с венгерск. / под общ. ред. В. В. Столбова. Москва : Радуга, 1992. 399 с.

9. Лифшиц В.Я. Модель развивающейся педагогической деятельности как основа совершенствования процесса повышения квалификации преподавателей : дис… канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1988. 155 с.

10. Методические рекомендации по непрофессиональному физкультурному образованию студентов / сост. В. В. Приходько. Днепропетровск : ДХТИ, 1993. 48 с.

11. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида. Москва : Наука, 1990. 222 с.

12. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике. *Педагогика*. 2001. № 5. С. 23-29.

13. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров : учеб. пособ. / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Высшая школа, 1995. 207 с.

14. Неверкович С. Д., Зверев С. М. Деловые игры в подготовке и повышении квалификации кадров : метод. разработка для слушателей факультетов усовершенствования и повышения квалификации ГЦОЛИФКа. Москва : ГЦОЛИФК, 1989. 34 с.

15. Попов В. А., Кондратьева О. Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи. *Социологические исследования*. 1999. № 6. С. 96-99.

16. Приходько В.В. Обоснование организационно-обучающей игры как метода образования студентов гуманитарных и технических вузов / в сб. «Новые методы и средства обучения». № 2 (14).

Обучающие игры как средство активизации познавательной деятельности / ред. Г. И. Хозяинов. Москва : Знание, 1992. С. 51-64.

17. Приходько В. В. Проблемы физкультурного образования студентов гуманитарных и технических вузов. *Теория и практика физической культуры*. 1991. № 4. С. 35-36.

18. Приходько В. В. Спортивна наука і управління розвитком сучасного спорту в Україні (Обґрунтування напрямку наукових досліджень). *Молодая спортивная наука Донбасса: Актуальные проблемы современного спорта. Региональные аспекты* : сб. науч. работ. Донецк, 2002. С. 3-7.

19. Приходько В. В., Неверкович С. Д. К построению понятия «физкультурная деятельность» ; Труды ученых ГЦОЛИФКа. 75 лет. Ежегодник. Москва : ГЦОЛИФК, 1993. С. 117-123.

20. Розанов В. В. Сумерки просвещения / сост. В. Н. Щербаков. Москва : Педагогика, 1990. 624 с.

21. Розин В. М. Методологический анализ игры как новой области научно-технической деятельности и знания. *Вопросы философии*. 1986. № 6. С. 66-74.

22. Столяров В. И. Место физической культуры и спорта в системе явлений культуры : метод. разработка для аспирантов и слушателей ВШТ ГЦОЛИФК Москва, 1988. 27 с.

23. Тюков А. А. Организация учебных задач в условиях коллективного сотрудничества студентов ; сб. науч. трудов «*Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе».* Вып. 283. Москва, 1987. С. 88-98.

24. Устиненко В. И. Место и роль игрового феномена в культуре. *Научые доклады высшей школы. Философские науки*. 1980.№ 2. С. 69-77.

25. Феофилова В. П. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов при активном методе обучения : дис… канд пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1983. 251 с.

26. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н. и др. Педагогика и логика. Москва : Касталь, 1993. 412 с.

27. Westcott V. Exercise superviser model. *Perspectivi*. 1988. № 9. P. 34-37.

РОЗДІЛ 8.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА КОНЦЕПЦІЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

8.1. Зміст і результати попередніх педагогічних досліджень серед студентів

Експериментальна перевірка концепції і педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів відбулась на базі Українського державного хіміко-технологічного університету. На етапі підготовки педагогічного експерименту були проведені попередні дослідження, до яких були залучені тільки студентки. Адже треба відмітити, що саме студентки складають в УДХТУ переважну більшість осіб, які тут навчаються. Всього взяли участь 335 студенток у віці від 17 до 23 років, які відвідували заняття з фізичного виховання, причому 91,8% з них мали вік до 20 років. Паралельно відбулися дослідження серед 54 дівчат-студенток з підвищеною руховою активністю, які відвідували спортивні секції. Використаний метод дослідження – анкетування.

Згідно з отриманими даними, ранкову гігієнічну гімнастику (РГГ) регулярно виконували лише 7,2% опитаних з першої групи, а епізодично 34,1%. Разом з тим розуміння позитивного впливу РГГ на підготовку до навчального дня відзначили 27,3% опитаних. Що стосується обов'язкових занять з фізичного виховання, 29,6% дівчат відзначають їхній позитивний вплив на розумову роботоздатність. Вказують, що після занять почуття втоми у них зникає, піднімається настрій, відчувається приплив сил, необхідних для подальших навчальних занять.

84,4% тих дівчат, які відвідують заняття у спортивних секціях, стверджували, що РГГ допомагає їм підняти настрій на весь навчальний день, 64,7% відчували позитивний вплив занять фізкультурою і спортом на їхню розумову роботоздатність, що набагато більше аніж у першої групи.

Анкетне опитування дозволило встановити, що фізичний стан турбує переважну більшість опитаних. Однак *домінуючими мотивами* використання засобів фізичної культури у них є не турбота про своє здоров'я та підготовку до майбутнього материнства, але бажання виглядати привабливою і займатися престижними формами оздоровчих занять у поза навчальний час.

У табл. 8.1 приведені дані, що характеризують окремі компоненти здорового способу життя різних груп студенток УДХТУ, які проживають у гуртожитку і вдома.

Таблиця 8.1

Порівняльні дані деяких компонентів здорового способу життя студенток , які проживають у гуртожитку і вдома

№ п/п	Питання анкети	Мешкають	
		У гуртожитку n = 154	Вдома n = 181
1.	Дотримуються здорового способу життя (суб'єктивна оцінка)	30,8%	52,2%
2.	Не палять	68,5%	83,1%
3.	Не споживають спиртних напоїв (або дуже рідко)	68,2%	71,4%
4.	Займаються фізкультурою і спортом (щоденно або 3-4 рази на тиждень, включаючи відвідування занять з «Фізичного виховання»)	29,8%	34,3%
5.	Надають перевагу активному відпочинку	34.1%	24.3%
6.	Дотримуються режиму сну (7-8 годин)	37,2%	64,1%
7.	Дотримуються рекомендованого режиму харчування	31,3%	58,2%

Як свідчать наведені вище результати дослідження, умови проживання безпосередньо впливають на дотримання студентками здорового способу життя. Так, ті студентки, які знаходяться під опікою батьків, менше схильні до шкідливих звичок, більше займаються фізкультурою і спортом, ретельніше дотримуються режиму сну і харчування.

Відомо, що здоровий спосіб життя є важливою умовою збереження та зміцнення здоров'я. Він містить у собі оптимальний руховий режим, раціональний режим праці і відпочинку, збалансоване харчування, оволодіння навичками особистої і суспільної гігієни, сприяє відмові від шкідливих звичок.

З табл. 8.2 видно, що саме серед дівчат *з більшою руховою активністю* які мешкають у гуртожитку, незважаючи на менш комфортні умови проживання, аніж вдома, більше тих, хто дотримується режиму сну і харчування. Серед них менше осіб відчувають втому під час навчальних занять і менше схильних до шкідливих звичок.

Таблиця 8.2

Порівняльні дані деяких компонентів здорового способу життя студенток, які мешкають у гуртожитку і відвідують заняття спортивних секцій або не відвідують спортивні секції

№ п/п	Питання анкети	Відвідують спортивні секції n=54	Не відвідують спортивні секції n = 281
1.	Мають тривалість сну 7-8 годин і більше	80,4%	59,3%
2.	Харчуються 3-4 рази на день	72,7%	48,5%
3.	Приймають гарячі страви не менше разу на день	100,0%	80,1%
4.	Роблять ранкову гігієнічну гімнастику	24,9%	7,3%
5.	Займаються додатково у вільний час фізкультурою і спортом	6,5%	1,2%
6.	Надають перевагу активному відпочинку під час канікул	77,6%	30,5%
7.	Не споживають спиртні напої	64,9%	20,2%
8.	Не палять	96,4%	76,1%
9.	Не втомлюються під час навчальних занять	44,2%	2,1%
10.	Стверджують про позитивний вплив фізкультури і спорту на розумову працездатність і настрій	100.0%	89,5%

Відомо, також, що стійкість таких важливих для студентів показників розумової діяльності як пам'ять, увага, сприйняття і швидкість засвоєння інформації прямо пропорційні рівню здоров'я, високі показники якого забезпечують кращу функціональну і фізіологічну базу для подолання навчальних навантажень і резистентність до розумової утоми. Проведені в УДХТУ дослідження як раз і підтвердили, що здоровий спосіб життя та оптимальний функціональний стан, прямо впливають на настрій, розумову активність і працездатність студенток у навчальному процесі.

Визначення біологічного віку (БВ), на наш погляд, відноситься до надійних методів оцінювання не нозологічної діагностики. Він може бути з успіхом використаний у дослідженнях серед студентів, що дозволяє врахувати отримані дані для вдосконалення практичних занять з «Фізичного виховання». При його розрахунку береться до уваги функціональний стан життя забезпечуючих систем організму та загальний рівень здоров'я обстежуваного. БВ характеризує відповідність функціонального стану організму людини фактичному віку. Показники, на підставі яких розраховувався БВ, подані в додатках.

Дослідження БВ, також, проводилось серед студентів УДХТУ. До нього були залучені 173 студенти, серед них 127 дівчат і 46 юнаків І курсу. Їх паспортний вік складав приблизно 17,3 роки.

Отож, дані опитування при розрахунку БВ свідчать, що у самопочутті студентів існують моменти, більш характерні людям середнього і старшого віку. Головний біль періодично турбує 74,1% дівчат і 60,9% юнаків, біль в області серця 28,3% дівчат і 13,0% юнаків, запаморочення - 57,5% і 34,8% відповідно. Дані факти погоджуються зі значеннями об'єктивних показників: ознаки тахікардії (ЧСС більш 90 уд/хв) виявлені у 27,6% дівчат і 13,0% у юнаків, ознаки гіпотонії (артеріальний тиск менше 100/60 мм. рт. ст.) у 16,5% дівчат і 4,3% юнаків, ознаки гіпертонії (АТ більше 125/80 мм. рт. ст.) у 3,1% студенток і 15,3% студентів. Задишка під час швидкої ходьби турбує 54,3% дівчат і 23,9% юнаків. Про негативні моменти в роботі дихальної системи студентів свідчить той факт, що недостатня затримка дихання на вдиху (проба Штанге) виявлена у 40,2% дівчат і 10,9% юнаків. А недостатня затримка дихання після видиху (проба Генча) - у 18,1% і 2,2% відповідно.

Відповіді студентів на питання анкети, яка була використана при обчисленні їхнього БВ, представлені в табл. 8.3. Як видно з таблиці, значна кількість студентів, суб'єктивно оцінюючи самопочуття, відмічають помітні порушення у функціональному стані та стані свого здоров'я.

Таблиця 8.3

Узагальнені дані самооцінки здоров'я студентів І курсу

№ п/п	Характер запитання	Дівчата n=127	Юнаки n=46
1.	Погіршився сон	34,6%	26,1%
2.	Погіршився слух	8,7%	2,2%
3.	Турбує біль у суглобах	15,0%	17,4%
4.	На самопочуття впливає зміна погоди	39,4%	26,1%
5.	Із-за хвилювання втрачають сон	49,6%	23,9%
6.	Легко прокидаються від будь-якого шуму	28,3%	19,6%
7.	Турбує біль в області печінки	22,8%	17,4%
8	Зосереджуватися стало важче	22,8%	4,3%
9.	Турбує послаблення пам'яті, забутливість	27,6%	17,4%
10.	Турбує шум у вухах	11,8%	4,3%
11.	Турбують набряки ніг	20,5%	2,2%
12.	Турбує біль в області попереку	28,3%	15,2%
13.	Турбує неприємний смак у роті	15,7%	15,2%

Як наслідок такого обстеження, серед дівчат БВ збігся з паспортним віком лише у 2,4% обстежених, у юнаків збігів не було взагалі. Середній біологічний вік дівчат виявився рівним 33,2 рокам, у юнаків 39,3 роки. Узагальнені дані по БВ у відповідності до календарного віку приведені у табл. 8.4

Таблиця 8.4

Дані розподілу БВ студентів у залежності від паспортного віку

№ п/п	Паспортний вік студентів	Їхній середній біологічний вік (у роках)	
		Дівчата n = 127	Юнаки n = 46
1.	16-17 років	31,55 (n=95)	41,59 (n=27)
2.	18 років	33,02 (n=24)	38,07 (n=13)
3.	19-20 років	35,04 (n=8)	38,24 (n=6)

З табл. 8.4 видно, що у дівчат із збільшенням паспортного віку стабільно зростає і середній БВ, що зв'язано швидше за все з послабленням фізичного статусу організму. Подібний феномен відсутній у юнаків, що потребує подальших досліджень і пояснення отриманих нами даних.

Розподіл БВ по умовних вікових категоріях представлений у таблиці 8.5.

Таблиця 8.5

Розподіл студентів на умовні вікові категорії відповідно до даних БВ

№ п/п	Вікові категорії за БВ	Дівчата n = 127	Юнаки n = 46
1.	До 25 років	15,7% (n=20)	4,7% (n=2)
2.	26-30 років	24,4% (n=31)	6,5% (n=3)
3.	31-35 років	36,2% (n=46)	17,4% (n=8)
4.	36-40 років	22,1% (n=28)	23,9% (n=11)
5.	Більше 40 років	1,6% (n=2)	47,5% (n=22)

З табл. 8.5. видно, що серед обстежених дівчат за даними БВ більшість (36,2%) відносяться до вікової категорії 31-35 років, а на категорію до 25 років приходиться лише 15,7% студенток. 1,6% дівчат взагалі відноситься, за даними БВ, до віку старше 40 років. Тоді як 23,9% хлопців-першокурсників відповідають показникам БВ 36-40 років, а 45,7% навіть більше 40 років.

На базі УДХТУ обстежувались, також, студенти I-II курсів для визначення рівня їхнього соматичного здоров'я за результатами оцінки рухових можливостей. Для цього використовувалася наступна методика. У «Державних тестах і нормативах оцінки фізичної підготовленості населення України» була передбачена оцінка рухових якостей у залежності від віку і статі індивіда за п'ятибальною градацією (високий рівень, вище за середній, середній, нижче середнього, низький). Ці критерії, за результатами здачі тестів, й були нами використані. Отримані дані зведені у табл. 8.6.

Таблиця 8.6

Рівень соматичного здоров'я студентів за результатами оцінки їхніх рухових можливостей

Кількість студентів, які пройшли тестування	РОЗПОДІЛ ЗА РІВНЯМИ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я (абсолютна кількість у %)				
	низький	нижче за середній	середній	вище за середній	високий
1997 рік 1212 (75,3% від студентів I-II курсів)	29 (2,4%)	162 (13,4%)	563 (46,42%)	337 (27,8%)	121 (9,98%)
1998 рік 1453 (86,3%)	99 (6,8%)	373 (25,7%)	630 (43,35%)	284 (19,54%)	67 (4,61%)
1999 рік 1210 (77,9%)	354 (29,25%)	370 (30,58%)	388 (30,25%)	101 (8,35%)	19 (1,57%)

Як свідчать дані по УДХТУ, звичайному вищому технічному навчальному закладу України, самопочуття й об'єктивний функціональний стан студентів вже наприкінці 1990-х рр. викликав тривогу. Одночасно отримані дані підтверджують, що предмет «Фізичне виховання» у його нинішньому змісті не забезпечує стійкого здоров'я у студентів і, фактично, не виконує своєї оздоровчої функції.

Можна припустити, що з таким низьким рівнем фізичного розвитку і здоров'я, після закінчення інституту, молоді фахівці УДХТУ та інших закладів вищої освіти повинні були мати великі ускладнення з адаптацією до роботи, а також мати низьку подальшу професійну мобільність.

8.2. Зміст і результати педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент по перевірці та уточненню концепції і педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти також був проведений на базі УДХТУ у період 1993-1995 рр.

До початку експерименту як *робочу гіпотезу* було сформульовано припущення, що використання у навчальному процесі з «Фізичного виховання» педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти буде сприяти становленню у студентів передумов для початку їхньої фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я, важливих механізмів досягнення й підтримки особою свого здорового стану.

Відповідно, при плануванні експерименту передбачалось, не знижуючи обсяг практичного розділу «Фізичного виховання», починаючи з І курсу, збільшувати в експериментальних групах увагу до освітньої сторони цього навчального предмету. Вважалось, що за рахунок таких трансформацій у студентів І-ІІ курсів будуть сформовані індивідуально значимі мотиви поліпшення фізичного стану і здоров'я, система понять і знань, умінь і навичок для їх підтримки на протязі подальшого життя.

Задачі експерименту:

1. Розробити і перевірити комплекс дієвих засобів педагогічного впливу на структуру особистості студентів під час проведення теоретико-методичних занять з «Фізичного виховання».

2. Оцінити вихідний і підсумковий рівень фізичного та інтелектуального стану студентів експериментальної і контрольної груп.

3. Вивчити можливості ділових ігор, у тому числі організаційно-навчальних, для забезпечення ефективності непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

4. Відстежити зміни емоційного стану студентів під час непрофесійної фізкультурної освіти, зміни у внутрішньо групових позиціях і в динаміці значимих якостей особистості студентів.

5. Здійснити порівняльний аналіз значимих для становлення фізкультурно-діяльної особистості студента результатів занять непрофесійною фізкультурною освітою в експериментальних групах з контрольними групами, де проводилися звичайні заняття з «Фізичного виховання».

8.2.1. Характеристика засобів і методів педагогічної діяльності, використаних в експерименті

У процесі представлення педагогічної технології відмічалось, що специфічною і важливою формою і методом роботи з непрофесійної фізкультурної освіти є ділові ігри різного типу. Отож, і в експериментальних групах І курсу були використані саме ділові ігри в їх відносно простих формах.

Принагідно відзначимо, що практика ділових ігор має давню історію їхнього застосування у вищій школі. Однак, нам не відомі будь-які раніше виконані спроби цілеспрямованого застосування ділових ігор у ході викладання «Фізичного виховання». Ця обставина викликає необхідність пояснити роль і особливості ділових ігор у контексті нашої пошукової роботи, здійсненої під час експерименту.

Ділова гра - це форма змагального спілкування, коли кожен учасник має можливість реалізувати потребу у подоланні рутинних дій в умовах повсякденного, звичного життя. За рахунок цього він переходить до нових для себе рівнів інтелектуальної роботи. Гра дозволяє імітувати можливі екстремальні життєві ситуації, перевіряти й розвивати свої здібності до успішних дій у таких ситуаціях, формувати звички спілкування в процесі колективної миследіяльності. Очевидно, що ці можливості ігор як раз і були використані при здійснення непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

Ми вже підкреслювали, що існує необхідність розрізняти поняття «діяльність» і «миследіяльність». Останнє, характеризує індивідуально-особистісний характер діяльності, коли дії чітко і свідомо направляються волею само визначеної людини, що переслідує усвідомлювані нею цілі.

Використані нами *ділові ігри* організовувалися для аналізу конкретних ситуацій у здоров'ї й життєдіяльності студентів, створювали умови для самостійної розробки студентами проєктів і програм власних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять. Організаційно-навчальні ігри, що стали важливою формою організації теоретико-методичних занять на II курсі, вирішували задачі оволодіння студентами техніками організації мислення, необхідними фізкультурно-діяльній особистості. Серед них *розуміння і оцінка* характеристик вихідного стану свого здоров'я на підставі об'єктивних показників і самооцінки, що доповнює їх. Це й техніки *рефлексії,* навички подальшої *самоосвіти* в питаннях вибору можливих фізкультурно-оздоровчих засобів. Крім того, у ході ігор студенти вчилися вести дискусії з питань здорового способу життя, аргументувати і відстоювати власну позицію.

Методичні заняття проводились для засвоєння студентами способів використання різних засобів фізичної культури та оздоровлення, які можуть бути застосовані у їхніх подальших фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних заняттях.

У ході експерименту, у процесі проведення *практичних занять* на I курсі, перевага віддавалося строгому виконанню вимог навчальної програми з «Фізичного виховання», а на II курсі напроти – фізкультурно-спортивним заняттям на вибір студентів. У цьому випадку, найбільш популярними серед можливих були заняття ритмічною й атлетичною гімнастикою у дівчат, заняття на тренажерах, спортивні ігри (бадмінтон, баскетбол, настільний теніс та футбол).

8.2.2. Особливості занять по забезпеченню фізкультурної грамотності і непрофесійної фізкультурної освіти студентів

Педагогічна діяльність викладачів кафедри, залучених до участі в експерименті, була спрямована на гуманізацію процесу викладання предмету «Фізичне виховання» за рахунок забезпечення фізкультурної грамотності студентів I курсу й непрофесійної фізкультурної освіти студентів II курсу. Як було зазначено, основним педагогічним засобом при цьому було використання активних методів навчання, у тому числі організаційно-навчальних ігор. Як відзначалося, з метою підготовки викладачів кафедри до роботи з експериментальними групами був проведений семінар по основах непрофесійної фізкультурної освіти в обсязі 20 навчальних годин (додаток А).

Організація занять на I курсі мала свою специфіку. Як рекомендують автори деяких досліджень, заняття по фізичному вихованню проводилися 4 рази на тиждень по одній академічній годині. Такі заняття періодично включали методичну частину (обговорення з питань розвитку фізичних якостей, використанню тренажерів і т. п.). Проводились, також, проблемні та ігрові заняття: проблемні лекції, ситуаційні, дослідницькі і рольові ділові ігри.

Специфіку занять зі студентами I курсу можна кваліфікувати як прагнення забезпечити найбільш ефективну організацію «Фізичного виховання» відповідно до існуючої навчальної програми. А саме: забезпечити формування звички до систематичного використання засобів фізичної культури, а також оптимальний розвиток фізичних якостей, рухових вмінь і навичок. Гуманістична спрямованість занять задавалася за рахунок методів проблемного навчання, фізкультурно-спортивних занять, як під керівництвом викладачів, так і рекомендації до самостійних занять із супутнім педагогічним контролем.

До важливих результатів занять на I курсі в експериментальних групах варто віднести увагу до розвитку інтелектуальних функцій студентів, накопичення студентами знань про використання розповсюджених форм занять фізичними вправами. Таких, наприклад, як ранкова гігієнічна гімнастика.

Назвемо, перед за все, теми обговорень та навчальних дискусій, проведених зі студентами I курсу, які приймали участь в педагогічному експерименті:

- проблеми сучасного професійного та аматорського спорту (у зв'язку з інтересом молоді до сучасного спорту);
- фізична активність і фізкультурна діяльність, основні засоби спрямованого та ефективного удосконалення тілесності;
- сучасний стан непрофесійної фізкультурної освіти як важливого напрямку «Фізичного виховання»;
- програми самостійних занять фізичною культурою, створення і реалізація програм;
- залучення студентів до самостійних занять фізичною культурою.

Як відзначено, головне призначення активних методів навчання у заняттях зі студентами I курсу полягало у підвищенні їхньої інтелектуальної активності в ході занять фізичною культурою. Одержання теоретико-методичних знань, необхідних надалі для розробки індивідуальних програм розвитку відстаючих фізичних якостей, а вже потім програм фізкультурно-оздоровчих й рекреаційних занять. Представлений зміст теоретико-методичних занять і відповідні форми їхньої організації повинні були *забезпечити рівень фізкультурної грамотності студентів.*

У ході першого семестру занять з першокурсниками протягом 10-15 хвилин на одному – двох заняттях на тиждень проводилися, також, бесіди пізнавального і методичного характеру. У тому числі загальні обговорення за темами:

- вибірковий вплив різних фізичних вправ на окремі частини тіла;
- причини порушень постави, значення правильної постави, фактори, що визначають поставу людини;
- основи методики виховання постави;
- зміст лікувальної фізичної культури при деформаціях хребта;
- фізіологічне визначення поняття сили;
- методика розвитку сили в домашніх умовах;
- специфіка силових вправ для жінок і чоловіків;
- характеристика спритності, методика виховання спритності;
- боротьба з нераціональною напругою м'язів;
- координація рухів та її розвиток;
- характеристика витривалості, види витривалості;
- методика розвитку витривалості, оцінка і вимір витривалості;
- характеристика швидкості;
- виховання швидкості, простої і складної рухової реакції;
- характеристика гнучкості;
- методика виховання гнучкості;
- сутність лікарського контролю за особами, які займаються фізичною культурою.

У ході другого семестру такі бесіди були продовжені. Ось їхні теми:

- чи можна успадковувати здоров'я;
- здоров'я й хвороба: їхня сутність;
- емоції, стан стресу;
- травлення, особливості харчування і характер травлення;
- енергетичний обмін і продукти харчування;
- раціональне харчування при фізичних навантаженнях;
- чому ми відчуваємо втому;

- як швидко відновити роботоздатність після розумової роботи;
- як швидко відновити роботоздатність після фізичної роботи;
- профілактика перевтоми;
- устрій і функції органів дихання;
- типи дихання і дихальні вправи;
- устрій і функції системи кровообігу;
- основні типи порушень у діяльності серцево-судинної системи та їхні причини;
- водно-сольовий обмін в організмі людини;
- регуляція водно-сольового обміну;
- профілактика застуд, загартування організму;
- вплив сауни на організм людини;
- раціональний руховий режим;
- гігієна людини, яка займається фізичною культурою і спортом;
- гімнастика для очей;
- методика аутогенного тренування;
- нетривале профілактичне голодування;
- методика занять оздоровчим бігом.

Очевидно, всі вказані теми не стільки розкривалися у повній мірі, скільки *намічалися можливості для накопичення студентами відповідних знань за вказаними напрямками* через їхню подальшу самоосвіту.

Як відзначалося раніше, експериментальні заняття студентів II курсу були побудовані у формі чотирьох однотижневих навчальних практик, орієнтованих на досягнення ними непрофесійної фізкультурної освіти - більш високого рівня залучення до надбань культури фізичної (програма занять з експериментальними групами I-II курсів приведена у додатку Б).

Навчальні практики з «Фізичного виховання» це вперше використана форма організації навчальних занять. Формальною підставою для ухвалення рішення про таку організацію занять була кількість навчальних годин, передбачених на фізичну культуру в структурі навчальних планів бакалаврів. Відповідно до пропозицій кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я в експериментальних групах II курсу факультетів технології силікатів (ТС) і технології органічних речовин (ТОР) «Фізичне виховання» була повністю вилучене з розкладу навчальних занять. Внаслідок цього, тривалість навчального семестру в експериментальних групах фактично зменшилася на два повні навчальні тижні, або з 18 до 16 тижнів. А загальний обсяг навчальних занять на цих факультетах у семестрі за рахунок виключення з розкладу фізичної культури відповідно зменшився на 72 години.

Замість звичного «Фізичного виховання» в розкладі занять для експериментальних груп у кожному семестрі були влаштовані по дві однотижневі навчальні практики, кожна в обсязі 36 годин аудиторних і самостійних занять. При цьому організовані групові заняття на термін практики планувалися відповідно до розкладу занять на кафедрі в обсязі 30 академічних годин кожна або 60 годин на семестр. 12 годин, що залишилися, розподілялися для групових та індивідуальних консультацій студентів на кафедрі фізичної культури, спорту і здоров'я у проміжку між практиками.

Навчальна практика по фізичному вихованню, а їх було на другому курсі чотири, будувалися за такою формою. Дві пари (перша і третя) – аудиторна робота в режимі організаційно-навчальної гри, друга пара призначалась для практичних занять з урахуванням інтересів студентів.

Таким чином, були створені передумови для проведення повноцінної і результативної ділової гри, а практичні заняття фізичною культурою під час навчальних практик забезпечували дотримання студентами норм рекомендованої рухової активності для осіб даного віку впродовж тижня.

Відзначимо, також, були визначені локальні задачі навчальних практик, винесені у їхню назву, досягнення яких і забезпечувало реалізацію технології проведення непрофесійної фізкультурної освіти студентів. Передбачалось, що у ході практик з «Фізичного виховання» вдасться:

1. Створити умови для побудови і засвоєння студентами базових понять «здоров'я людини», «стан здоров'я», «непрофесійна фізкультурна освіта», «фізкультурна діяльність», «будівництво власного здоров'я» і «рекреація», важливих для свідомого самовизначення щодо того типу діяльності, яка буде ними розгортатися (фізкультурно-оздоровча чи рекреаційна), а також для наступного створення власних програм занять з будівництва власного здоров'я.

2. Забезпечити проведення студентами рефлексивного, заснованого як на об'єктивних показниках функціонального і фізичного стану, так і на власній суб'єктивній оцінці, аналізу стану свого здоров'я. Як наслідок, за підсумками першого семестру студенти повинні були підготувати реферат за темою «Моє розуміння сутності здоров'я та характеристика індивідуального здоров'я» (відповідно, «розумовий» та «аксіологічний» етапи педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти).

3. Озброїти студентів вмінням використовувати деякі розповсюджені та придатні для них методики фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять.

4. Привести до системи поняття і знання, уміння і навички, отримані студентами протягом I курсу навчання і першої половини II курсу, для написання наприкінці четвертого семестру індивідуальної фізкультурно-оздоровчої чи рекреаційної програми занять на період майбутніх літніх канікул (що відповідає «діяльнісному» етапу педагогічної технології НФО).

При цьому не ставилось завдання, що всі студенти експериментальних груп, чиє подальше звертання до здорового способу життя забезпечується за рахунок прийняття відповідних ціннісних орієнтацій, засвоєння системи понять і знань, умінь і навичок, після закінчення II курсу одразу ж долучаються до фізкультурної діяльності чи діяльності будівництва власного здоров'я. Адже результати непрофесійної фізкультурної освіти треба розглядати, як досягнення такого рівня компетентностей, коли людина готова до свідомої організації фізкультурної діяльності чи діяльності будівництва здоров'я, коли у неї з'явиться відповідна потреба. Цілком можливо, що отримані негативні дані, за результатами систематичного самоконтролю за своїм станом, і захворювання, що виникло, через якийсь час спонукають нині практично здорових і достатньо фізично розвинених молодих людей стати справжніми діячами фізичної культури і будівничими власного здоров'я.

Заняття в контрольних групах I й II курсів проводились у звичайних для вищої школи формах організації «Фізичного виховання» в обсязі 4 навчальні години на тиждень, усього 144 години на рік.

8.2.3. Основні підсумки педагогічного експерименту зі студентами I курсу

Отже, *об'єктом даного дослідження* були студенти двох факультетів (відповідно I курсу 85 чоловік, II курсу 81 чоловік), а також аналогічна кількість студентів контрольних груп тих же факультетів і курсів – усього 332 чоловіки. Методи досліджень описані в додатку В.

Передбачалось, що за рахунок більш частого проведення навчальних занять (чотирьох одногодинних занять на тиждень), показники функціонального стану й рівень фізичного розвитку студентів експериментальних груп I курсу будуть вищими. Аналіз підсумкових даних підтвердив це припущення.

Так, маса - ростовий індекс у студенток експериментальних груп зменшився на 12,4%, тоді як в контрольних він знизився лише на 2,6%. Таким чином, дівчата учасниці експерименту до кінця навчального року мали кращі співвідношення пропорцій тіла, ніж ті, які були у контрольних групах.

Сила правої кисті у студентів експериментальних груп збільшилася в середньому на 10,2%, у той час, як у контрольних вона зменшилася на 6,3%.

Реакція серцево-судинної системи на фізичне навантаження (проба Руф'є) покращилась у студентів і студенток як експериментальних, так і контрольних груп – у середньому на 23,2% в експериментальних і на 28,5% в контрольних. За рахунок цього по відповідній шкалі оцінювання вона піднялася з «задовільної» на початку навчального року до «гарної» на кінець року.

Затримка дихання після видиху (проба Генча) у студентів експериментальних груп збільшилася у середньому на 6,1%, тоді як у контрольних лише на 2,5%.

К. Ю. Ажицький (1998), запропонував методику визначення біологічного віку за показниками максимального споживання кисню (МСК). Свою методику К. Ю. Ажицький обґрунтував тим, що за мало рухливого способу життя процеси старіння організму протікають швидше, ніж у осіб активних та рухливих. При цьому швидко знижуються показники серцево–судинної та дихальної систем. Тому, оцінивши стан цих систем людини і порівнявши їх з належними величинами для осіб різного віку, можна отримати оцінку «функціонального» компоненту біологічного віку людини. Інтегральним показником ефективності роботи цих систем є їх МСК [2, с. 88]. Виходячи з того, що вікова динаміка цього показника добре вивчена, це дало йому можливість розрахувати рівняння регресії залежності «функціонального віку» за МСК від величини цього показника:

ФВ чол. (років) = (57,8 – МСК (мл/хв/кг)) /0,41

ФВ жін. (років) = (44,7 – МСК (мл/хв/кг)) /0,21

Фізична працездатність, що розраховувалась на базі результатів бігу на дистанцію 2000 м. у дівчат і 3000 м. у юнаків оцінювалась по показниках максимального споживання кисню за методикою К. Ю. Ажицького. На кінець навчального року у дівчат експериментальних груп показник максимального споживання кисню (МСК) зріс на 8,1%, тоді як у дівчат контрольних груп лише на 1,4%. У юнаків експериментальних груп цей показник залишився без змін, тоді як в контрольних групах він знизився на 2,0% у порівнянні з початком навчального року.

Цікаві результати зафіксовані щодо стану інтелектуальних функцій студентів, які тісно пов'язані із станом тілесності людини. Коефіцієнт змістовної пам'яті на кінець навчального року у студентів експериментальних груп І курсу зріс на 5,2% і склав 0,64 бали, що вище норми (додаток В). У студентів контрольних груп він зменшився на 6,1% і склав 0,54 бали (нижче норми).

Швидкість протікання мислення у студентів експериментальних груп виросла на 16,8%, тоді як у студентів контрольних груп вона знизилась на 12,9%. Це свідчить про відсутність можливості *у студентів контрольних груп у ході навчального процесу по інших дисциплінах активізувати стан своєї інтелектуальної сфери, що було забезпечене участю в активних формах навчання.* У той же час, підкреслимо, підтверджені в ході експерименту можливості «Фізичного виховання» для розвитку інтелекту студентів були забезпечені задіяними засобами проблемного навчання.

Підсумовуючи експериментальні дані, отримані в ході занять студентів І курсу, можна зробити такий узагальнюючий висновок.

Чотириразові одногодинні практичні заняття більш ефективні для удосконалення функціонального і фізичного стану студентів. Приріст вимірюваних показників фізичного розвитку згідно встановлених навчальною програмою тестів з фізичної підготовленості у студентів експериментальних груп склав в середньому 44,7% за навчальний рік проти 5,9% у студентів контрольних груп. Правда, такі заняття зв'язані з великими організаційними складнощами при розробці розкладу занять, як студентів, так і викладачів. Тому навряд чи можна їх *рекомендувати до використання у практиці вищої школи*, особливо у закладах вищої освіти ІІІ-ІУ рівнів акредитації, де заняття плануються по 2 години кожне.

У ході експерименту за допомогою системи навчальних ділових ігор (додаток Г) і методичних занять різних типів, в основному, вирішена задача досягнення студентами рівня фізкультурної

грамотності. Про це свідчать позитивні результати виконання ними «Залікових вимог» по фізичному вихованню і розроблених студентами програм розвитку відстаючих фізичних якостей (додаток Д).

Як наслідок, за рахунок зміни змісту і форм організації навчального процесу досягнуті більш високі, у порівнянні з контрольними групами, показники фізичного та інтелектуального розвитку студентів. Це створило важливі передумови для продовження експерименту із апробації авторської концепції НпФО на II курсі навчання студентів.

8.2.4. Основні підсумки педагогічного експерименту зі студентами II курсу

Основним досягненням у забезпеченні непрофесійної фізкультурної освіти студентів стало вдале використання організаційно-навчальних ігор (ОНГ). Вперше запропоновані до практики фізичної культури Сергієм Неверковичем [1], вони підтвердили свою ефективність і в процесі нашого педагогічного експерименту. У ході ОНГ студенти, разом з викладачами, сформували систему понять, які забезпечили тісну і продуктивну педагогічну комунікацію між ними, не характерну для традиційної авторитарної практики «Фізичного виховання». Участь в ОНГ дозволила студентам зняти напругу, відважно включатися в дискусії, висловлювати свою точку зору та учитися її відстоювати.

Про це свідчать результати проведених досліджень. Так, якщо в перший день першої навчальної практики за шкалою самопочуття оцінки «дуже скований» і «скований» мали 30,6% студентів, то в останній день цей показник був лише у 8,1% студентів. У ході ОНГ по шкалі ступеню зацікавленості відчуття байдужості до предмету обговорення мали не більше 20,2% юнаків і 22,6% дівчат. Але відчуття «розкутий» і «дуже розкутий» було притаманне 60,3% юнаків і 77,4% дівчат. Тоді як у контрольних групах під час проведення першої лекції по теоретичному розділу фізичної культури, передбаченому навчальною програмою, відчуття байдужості відзначили 33,3% юнаків і 40,5% дівчат.

Аналізуючи дані дослідження на основі використання семантичного (понятійного) диференціалу до розроблених за участю студентів раніше названих базових понять, можна відзначити наступне. Позитивне відношення, як до досить глибоко і всебічно сформульованого в ході навчальних практик поняття «здоров'я людини», виявили 62,5% юнаків і 87,5% дівчат експериментальних груп. Вони оцінили це поняття як «важливе» для системи знань, що здобуваються у вузі. Відповідно, як важливе, поняття «фізкультурна діяльність» було оцінено 87,5% юнаків і 75,0% дівчат експериментальних груп. Тоді, як у контрольних ці цифри у середньому 50,1% і 12,5% відповідно.

Поняття «непрофесійна фізкультурна освіта», як важливе, оцінили 62,5% юнаків і 87,5% дівчат експериментальних груп. У той же час, дане поняття не привернуло уваги студентів контрольних груп. Воно відзначено ними, в основному, як таке, котре «не має значення».

Важливо, що при дослідженні особливостей структури особистості на кінець навчального року коефіцієнт змістовної пам'яті у студентів експериментальних груп зріс у середньому на 10,0%, у той час як у студентів контрольних груп він знизився на 11,9%. Швидкість протікання мислення у студентів експериментальних груп виросла в середньому на 14,3%, тоді як у студентів контрольних груп вона зменшилась на 13,1%. Останній факт, як видно, вимагає додаткових досліджень постановки навчального процесу у вузі за межами «Фізичного виховання», але це не передбачалось задумом нашого дослідження. Можна лише вказати на той цікавий факт, що *«Фізичне виховання» з новим компонентом непрофесійної фізкультурної освіти істотно впливає на становлення мислення майбутніх випускників технічного вузу, що і має забезпечувати сучасна вища школа.*

За даними соціометрії ступінь активності учасників ігрових навчальних практик можна характеризувати так. У ході першої практики вона змінювалася неістотно при низькому стартовому рівні. У ході другої практики активність виросла за рахунок зміни студентами своєї позиції від «пасивного слухача» до «активного учасника» і «доповідача» на загальному засіданні від своєї

робочої групи. Причому, якщо на початку серії навчальних практик у кожній робочій групі були один чи два постійних доповідачі, то в наступному вже 3-5, а під час обговорення тем у ході засідань робочих груп активно працювали більше половини їхнього складу (кількість студентів у робочій групі була в межах 9 чоловік).

На підставі анкетування, проведеного в експериментальних групах наприкінці навчального року, були отримані такі важливі відомості:

- нову форму організації занять як навчальні практики по «Фізичному вихованню» ***на основі непрофесійної фізкультурної освіти вважали більш продуктивною 94,8% студентів;***

- відзначили, що ***з інтересом брали участь в експерименті*** **97,6%;**

- вважали, що ***за рахунок високої активності студентів*** **зміст практик був істотно доповнений важливими змістовними моментами 55,9%;**

- тільки 5,9% студентів кваліфікували використання непрофесійної фізкультурної освіти в заняттях по «Фізичному вихованню», як недоцільне. ***Лише 2,3% студентів обстоювали позицію, що необхідно продовжувати заняття по фізичному вихованню у їх традиційних формах.***

Педагогічне анкетування показало також такі важливі для нашого дослідження моменти:

- 12,9% юнаків і 3,2% дівчат вважають нову форму організації занять фізичною культурою *гарним рекреаційним заходом* у ході навчального семестру;

- 22,6% юнаків і 61,3% дівчат відзначають, що нова форма занять несе *яскраво виражений освітній характер*.

У той же час, нову форму організації занять не знайшли відмінною від традиційної і не побачили в ній освітніх початків 4,8% юнаків і стільки ж дівчат.

Аналізуючи представлені студентами експериментальних груп II курсу на підсумковий залік реферати з програмами власних фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних занять на період літніх канікул, ми зробили наступні висновки:

- студенти вдало використовують поняття «здоров'я людини» для комплексної оцінки свого індивідуального стану здоров'я;

- у цих студентів помітна не характерна для представників контрольної групи особиста зацікавленість у створенні результативних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм;

- у них з'явилося усвідомлення потреби та чітко сформульовані цілі фізичного самовдосконалення;

- виявлені здібності до комплексування (взаємної ув'язки, взаємного доповнення) в створеній ними індивідуальній програмі занять щодо різних засобів фізичної культури та оздоровлення;

- у студентів сформоване вміння самостійно розробляти цілісні фізкультурно-оздоровчі і рекреаційні програми;

- у них помітна здатність розглядати різні можливі варіанти розробки індивідуальних програм, прагнення прогностично оцінювати результативність кожного з можливих підходів.

Тоді як у студентів контрольних груп II курсу:

- поняття «здоров'я людини» не суб'єктивоване, вони трактують його не конкретно, не можуть як-небудь чітко його представити;

- відсутнє розуміння актуальності та сутності фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я;

- відсутня мотивована особиста зацікавленість у створенні та реалізації програм власного оздоровлення і рекреації;

- не сформовані поняття «непрофесійна фізкультурна освіта», «фізкультурна діяльність» та «будівництво власного здоров'я». Звідси підтверджена об'єктивна неможливість свідомо розгортати

ними фізкультурну діяльність і будівництво власного здоров'я, тому що неможливо здійснювати діяльність, щодо якої у людини немає відповідного поняття;

- немає чітких уявлень про можливі особисті цілі фізичного самовдосконалення;

- немає знань про різноманітні методики використання засобів фізичної культури та оздоровлення, а спектр вибору засобів рекреації й оздоровлення обмежується стандартними фізичними вправами, які пропонують викладачі фізичної культури в ході навчальних занять (що відповідає рівню фізкультурної грамотності особи);

- немає вмінь і відповідних здібностей, потрібних для розробки фізкультурно-оздоровчих та рекреаційних програм.

Узагальнюючи останні узагальнення, можна стверджувати наступне. Для студентів, які відвідують звичайні заняття з «Фізичного виховання», не характерним є їхнє формування, як фізкультурно-діяльних особистостей і будівничих здоров'я. Їх слід розглядати як *звичайних фізкультурників,* позитивні наслідки на фізичний стан котрих буде мати лише їхнє *систематичне відвідання організованих для них фізкультурно-спортивних занять. Без таких, за них і для них організованих занять, вони не зможуть самі підтримувати свій оптимальний психофізичний стан.*

При вивченні *змісту рефератів* студентів експериментальних груп помітний вільний, розкутий стиль викладу своєї точки зору. Наявний також об'єктивний і вдумливий аналіз недоліків власного фізичного розвитку й здоров'я. Обґрунтований у такий спосіб вибір адекватних засобів фізичної культури та оздоровлення дозволяє студентам результативно впливати на усунення тих або інших недоліків у їхньому фізичному стані і навіть на подолання деяких існуючих патологій. Причому, відзначене характерне як для рефератів юнаків, так і рефератів дівчат.

Разом з тим зазначені моменти відсутні в рефератах студентів контрольних груп. Написані ними реферати містять лише пряме цитування з використаних літературних джерел. Найбільш характерний зміст таких рефератів – переказ окремих фізичних вправ і методичних вказівок, щодо їхнього виконання.

Показники фізичного розвитку. Як і можна було передбачити, в експериментальних групах відбулося незначне зниження окремих показників фізичного розвитку. Але це торкнулось лише окремих характеристик тілесності:

- якщо маса-ростовий індекс виріс у дівчат на 1,2% (у контрольних він збільшився лише на 0,6%), то у юнаків він знизився на 3,1%;

- відбулося зниження сили правої кисті у юнаків на 1,4% (у контрольних приріст склав 2,0%), а у дівчат зниження сили кисті склало 6,3% (у контрольних відзначене зростання на 4,1%).

Час пробігання дівчатами дистанції 2000 м. і юнаками 3000 м. у студентів експериментальних груп погіршилося в середньому на 8,7%, а в контрольних групах тільки на 3,4%. Як бачимо, показники знизились в обох групах, що можна пояснити природним падінням працездатності студентів наприкінці навчального року.

Норматив зі стрибків у довжину з місця краще здали студенти експериментальних груп. Їхній результат, у порівнянні з початком навчального року, виріс на 3,2%, у той час як у студентів контрольних груп він погіршився на 5,4%. Підтягування на поперечині також краще здали студенти експериментальних груп. Їхні показники стали вище на 17,9% у порівнянні з вереснем місяцем. У студентів контрольної групи цей показник залишився без змін.

У той же час, показник гнучкості у студентів експериментальних груп виріс майже на 20%, у порівнянні з контрольними, що можна пояснити лише суттєво більшою увагою цих студентів до індивідуалізованої ранкової гігієнічної гімнастики та інших додаткових самостійних занять фізичною культурою.

Показники функціонального стану. Аналіз тесту на затримку дихання після видиху (проба Генча) дозволяє зробити висновок, що у студентів експериментальних груп до кінця навчального року дихальна система на загал виявилась більш тренованою. У юнаків цей показник зріс на 14,3%, хоча у дівчат він залишився без змін. У той же час, в контрольних групах показник затримки дихання знизився в середньому на 2,5% як у юнаків, так і у дівчат.

Статична координація (проба Ромберга) на кінець навчального року зменшилась у студентів як експериментальної, так і контрольної груп. Це ми пояснюємо прогресуючою з початку навчального року втомою, яка має бути подолана під час тривалих літніх канікул. Однак, у студентів контрольних груп статична координація погіршилася в середньому на 13,5%, тоді як в експериментальних групах всього на 2,5%.

Реакція серцево-судинної системи на фізичне навантаження (проба Руф'є) виявилася «задовільною» у студентів як експериментальних, так і контрольних груп. Але якщо на кінець навчального року у студентів-юнаків контрольної групи вона покращилася на 9,1%, то у юнаків експериментальних груп на 6,3%. У дівчат експериментальних груп відбулося погіршення цього показника на 3,9%.

Узагальнені дані фізичного розвитку та функціонального стану свідчать про те, що студенти експериментальних груп все-таки недостатньо ефективно займалися самостійно фізичною культурою і спортом у перервах між навчальними практиками. Причому, меншу активність тут виявили дівчата. Це зрозуміло, адже як об'єктивний стан, так і суб'єктивна оцінка власного здоров'я у переважної кількості студентів основної і підготовчої групи, адже саме вони приймали участь у педагогічному експерименті, цілком задовільні. Однак, у відповідності зі шкалою нормативів фізичної підготовленості діючої у той час навчальної програми «Фізичне виховання», ці коливання варто вважати не істотними.

З представленого очевидно, що *стан фізичних якостей у студентів експериментальних груп*, де головна увага була свідомо приділена вирішенню освітніх задач, *і контрольних груп,* у яких вирішувались задачі, насамперед, фізичної підготовки*, на кінець навчального року не мав істотних відмінностей.*

Таким чином*, педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти, реалізована в ході експерименту, показавши свою ефективність у вирішенні освітніх задач,* ***не призвела до помітного падіння показників фізичного розвитку і функціонального стану студентів.***

Це вкрай важливий і досить несподіваний висновок, отриманий за наслідками проведеного педагогічного експерименту. Об'єктивно підтверджена можливість, без втрат для фізичної підготовленості студентів, *забезпечувати розв'язання у ході занять «Фізичним вихованням» актуальних завдань* ***креативної валеології,*** *яка має передбачати формування у навчальному процесі вищої школи фізкультурно-діяльної і творчої особи будівничого власного здоров'я.*

Отримані дані експерименту можна витлумачити в такий спосіб. За рахунок формування ціннісних орієнтацій і мотивів досягнення оптимального фізичного стану та здоров'я, системи понять і знань, умінь і навичок підтримки оптимуму своєї життєдіяльності, студенти експериментальних груп, в основному, взяли на себе відповідальність за досягнення і підтримання стабільної власної роботоздатності і здоров'я. Постійно відслідковуючи свій стан і виявляючи відхилення від його задовільних параметрів, студенти свідомо впливали своєю життєдіяльністю на ті чи інші сторони психофізичної сфери. Серед таких засобів бути активний відпочинок, фізичні вправи і спорт, гігієнічні заходи та доступні способи оздоровлення.

Як аргумент на підтримку даної тези, приведемо результати дослідження щодо порівняння особливостей мотивації студентів до занять «Фізичним вихованням» наприкінці II курсу (див. рис 8.1).

Виділені такі аспекти можливої варіанти мотивації, показані цифрами на діаграмі:

1. Займаюся, щоб одержати залік з фізичного виховання.

2. Займаюся, бо вважаю, що сучасний фахівець – випускник закладу вищої освіти повинен бути як фізично підготовленим, так і освіченим у питаннях результативного використання засобів фізичної культури.

3. Займаюся, щоб одержати знання та уміння, необхідні для підтримки працездатності і здоров'я.

4. Займаюся фізкультурою, тому що вважаю, - мої систематичні зусилля по підтримці здоров'я і власної роботоздатності допоможуть у майбутній професійній діяльності.

5. Займаюся, тому що вважаю важливою для себе нову форму спілкування, яку запропонували викладачі кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я.

Оцінювані аспекти мотивації, були сформульовані в ході педагогічного анкетування відповідно приведеним нижче відповідям студентів експериментальних і контрольних груп.

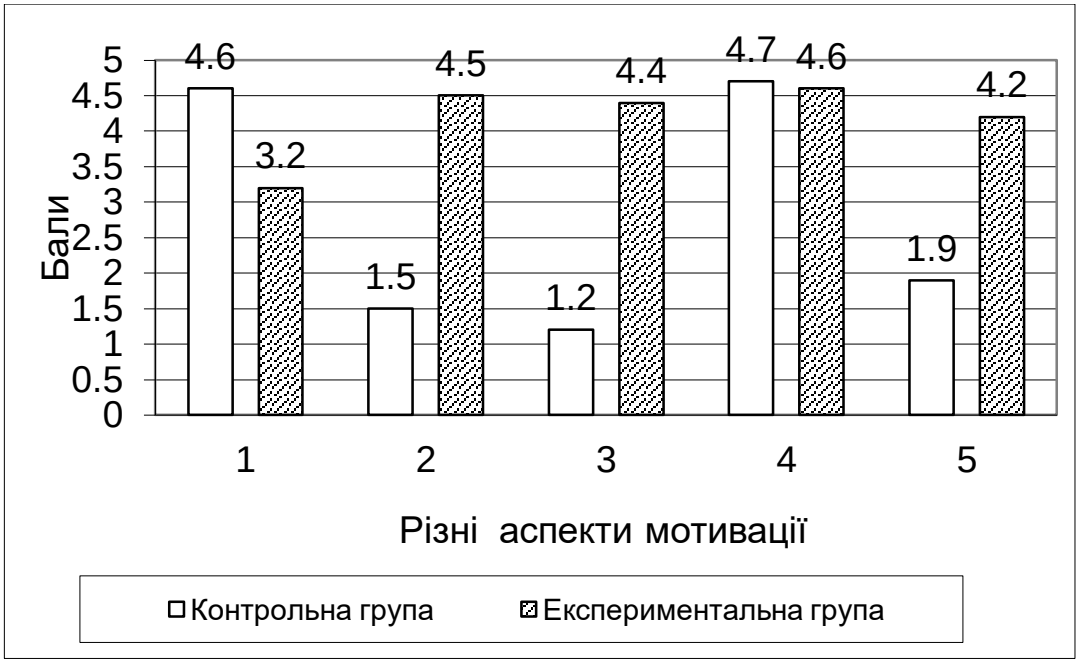


Рис. 8.1.Самооцінка студентами своєї мотивації до занять «Фізичною культурою»

Студенти мали можливість, відповідаючи на кожне з поставлених питань про особливості їхньої мотивації, привласнити їм від 1 до 5 балів. Окремо розраховувався середній бал відповідей всіх студентів експериментальних і контрольних груп по кожному з питань

Отже, узагальнена відповідь студентів експериментальних груп на перший вказаний мотив склала 3,2 бали, а студентів контрольних груп 4,6. Це свідчить про більш помітно виражений, домінуючий мотив одержати залік по фізичній культурі саме у студентів контрольних груп, чи, фактично, у студентів, які відвідують традиційні заняття з «Фізичного виховання».

Ще більш відмінні відповіді на друге і третє питання. Відповідь студентів експериментальної групи на друге питання про важливість для фахівця бути, як фізично підготовленим, так і фізкультурно освіченим, оцінюється в 4,5 бали, тоді як у студентів контрольних груп вона складає лише в 1,5 бали. Середній бал студентів експериментальних груп на третє запитання (займаюсь, бо вважаю важливим отримати знання та вміння керувати своїм здоров'ям) - 4,4 бали, а контрольних груп усього 1,2 бали.

Цікавою ми вважаємо і відповідь на четверте запитання щодо цього мотиву. Студенти контрольних груп, навіть вище чим студенти експериментальних, відповідно в 4,7 і 4,6 бали оцінюють

важливу роль занять фізкультурою для майбутньої професійної діяльності. Це можна пояснити існуючою у них непевністю в досягненні й збереженні оптимального стану здоров'я і працездатності, котра породжується відсутністю відповідних набутих якостей і компетентностей особистості.

Зрештою, очевидну перевагу новим формам педагогічного спілкування викладачів кафедри і студентів віддають ті, хто був задіяний в педагогічному експерименті. Вони оцінили його в 4,2 бали, тоді як студенти контрольних груп виставили оцінку в 1,9 бали.

Можна підвести загальний підсумок, що проведений педагогічний експеримент підтвердив обґрунтованість запропонованої нами концепції реформування предмету «Фізичне виховання» з його новим компонентом непрофесійної фізкультурної освіти. Підтвердила свою результативність розроблена і обґрунтована педагогічна технологія, а також, застосовані форми та засоби непрофесійної фізкультурної освіти відповідно до використаної педагогічної технології.

Таким чином, наше експериментальне дослідження підтвердило дані раніше виконаних робіт, що низькі показники фізичної підготовленості і здоров'я більшості студентів негативно позначаються на їхній навчальній діяльності. Кращі показники навчальної працездатності притаманні студентам, які регулярно займаються фізкультурою і спортом, дотримуються здорового способу життя.

Інформативним і показовим варто вважати показник виміру біологічного віку студентів. При середньому паспортному віці 17,3 роки у студентів першокурсників УДХТУ він складав: у дівчат 33,2 роки, у юнаків 39,3 роки. У дівчат БВ збігався з паспортним віком лише у 2,4% обстежених, тоді як у юнаків збігів не виявлено зовсім. Причому, за даними БВ переважна кількість дівчат відноситься до вікової категорії 31-35 років.

Проведений педагогічний експеримент, що мав на меті перевірку розробленої нами педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти, як важливої складової сучасного вузівського «Фізичного виховання», довів перспективність подальшого розвитку цієї навчальної дисципліни в бік посилення її освітньої грані. В ході експерименту підтвердилася ефективність розробленої педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти, націленої на формування креативної особистості будівничого власного здоров'я, на основі залучення проблемного навчання з використанням активних методів, у тому числі ділових і організаційно-навчальних ігор.

Отже, накопичені нові теоретичні знання, а також отриманий під час педагогічного експерименту досвід використання у ході викладання активних методів навчання й апробованих нових форм організації навчального процесу з непрофесійної фізкультурної освіти, повинні бути застосовані у ході подальшої реформи вузівського «Фізичного виховання» в Україні.

Застосовані методи проблемного навчання дали, безумовно, численні позитивні результати. Вони стосуються, по-перше, становлення студентів як фізкультурно-діяльних особистостей і будівничих власного здоров'я. По-друге, вкрай важливим є виявлений їхній позитивний вплив на розвиток креативних властивостей інтелектуальної сфери, що вкрай важливо для подальшого професійного формування студентів технічних, гуманітарних та інших спеціальностей. На кінець навчального року коефіцієнт змістовної пам'яті у студентів експериментальних груп зріс в середньому на 10,0%, а швидкість протікання мислення збільшилась на 14,3% відповідно до вересня місяця.

Застосована в процесі педагогічного експерименту нова практика організації «Фізичного виховання» отримала високу оцінку учасників експерименту. Відзначили, що з інтересом брали участь в експерименті 97,6% його учасників, вважають нову форму організації фізичної культури більш продуктивною 94,8% студентів.

Студенти, які були задіяні в експерименті, навчилися вдало використовувати поняття «здоров'я людини» для комплексної оцінки індивідуального здоров'я. Вони вже мають вміння і навички вдало пов'язувати в індивідуальній програмі занять різноманітні засоби фізичної культури й

оздоровлення. У той же час, у студентів контрольних груп поняття «здоров'я людини» не суб'єктивоване, відсутнє розуміння актуальності та сутності фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я. Відсутня мотивована особиста зацікавленість у розробці й реалізації програм власного оздоровлення і рекреації.

Одначе, великий інтерес для нашої роботи мало дослідження позиції по даному питанню практичних працівників, а саме викладачів спеціалізованого закладу вищої освіти - інституту фізичної культури, у якому йде підготовка фізкультурних кадрів, і власне викладачів кафедр фізичного виховання технічних і гуманітарних вищих навчальних закладів м. Дніпропетровська.

8.3. Результати вивчення поглядів фахівців на напрямки реформи вузівського «Фізичного виховання»

Мета даного дослідження полягала у тому, аби визначити, по-перше, чи розділяють практичні працівники обґрунтовані і представлені наукові положення про необхідність посилення освітньої складової вузівського «Фізичного виховання» для переведення його до стану навчального предмета, котрий вирішує завдання креативної валеології. По-друге, з'ясувати які напрямки організаційно-методичної роботи будуть сприяти успішному проведенню реформи цієї навчальної дисципліни.

Дослідження було проведено серед професорсько–викладацького складу Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (опитано 97 викладачів), а також серед викладачів кафедр фізичного виховання 6 вузів державної форми власності м. Дніпропетровська (усього 102 особи). Використовувався метод анкетування, анкети містили як закриті, так і відкриті питання (див. додатки Е, Ж і И).

Було проведене дослідження також серед експертів, а саме викладачів Українського державного хіміко-технологічного університету. Для цього залучена група експертів кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ, а саме тих, які прийняли участь у педагогічному експерименті з перевірки концепції і апробації технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, для уточнення вимог до сучасного викладача вузівського предмета «Фізичне виховання» (подано у додатку К).

Основні результати дослідження. На питання анкети «Чи згодні Ви з тим, що шлях підвищення освітнього статусу «Фізичного виховання» є сьогодні найбільш соціально-значимим напрямком реформування цього навчального предмета?» були отримані наступні відповіді.

Кваліфікацію «Так, згодний» дав 81 викладач ДДІФКіСу (чи 83,5%), «Важко відповісти» 7 осіб (7,2%) і «Ні, не згодний» 9 фахівців (9,3%). Викладачі ДДІФКіСу були віднесені до першої групи опитуваних.

На це ж питання викладачі кафедр фізичного виховання відповіли у такий спосіб. «Так, згодний» 87 чоловік (85,3%), «Важко відповісти» 6 викладачів (5,9%) і «Ні, не згодний» 9 фахівців (8,8%). Цей контингент учасників дослідження ми віднесли до другої групи.

Далі на питання анкети відповідали тільки фахівці, які на перше представлене вище питання, відповіли «Так, згодний». Планом дослідження передбачалось, що проявлене ними позитивне відношення до висновку науковців про вектори реформування «Фізичного виховання», дозволяє розглядати цих викладачів у якості повноцінної референтної групи.

На питання про те, чи дозволить прийняття рамкової української навчальної програми для вузів по фізичному вихованню, у якій було б передбачене посилення освітньої складової цієї дисципліни, вирішити на практиці проблему подальшого удосконалення постановки «Фізичного виховання» у вузах, були отримані наступні відповіді. У першій групі «Так», 71,6%, «Важко відповісти» 18,5% і «Ні» 9,8%. В другій групі – «Так», 66,7%, «Важко відповісти» 25,3% і «Ні» 8,0%.

У ході відповіді на запитання анкети, об'єднані загальною рубрикою «Що, на Ваш погляд, було б необхідно додати з метою надійного організаційного і науково-методичного забезпечення зазначеної реформи фізичного виховання у вузах?», були підтримані підготовка та видання на допомогу викладачам серії методичних матеріалів, відповідного навчального посібника по «Фізичному вихованню», відновлення раніше якісної системи підвищення кваліфікації фахівців і т. п.

Таким чином, *результати дослідження дозволяють впевнено стверджувати, що як викладачі інституту фізкультури, так і фахівці кафедр фізичного виховання однаково високо оцінюють актуальність і значимість реформи вузівського предмета «Фізичне виховання» у напрямку суттєво більшого посилення його освітньої складової.* Вони бачать, також, у якості заходів по забезпеченню такої реформи, ряд допоміжних робіт організаційно-методичного характеру.

Ціль наступного дослідження полягала в тому, щоб вивчити психологічну готовність фахівців інституту фізкультури і викладачів кафедр фізичного виховання вузів до відповідної трансформації змісту своєї діяльності, що визначається обговорюваною реформою навчальної дисципліни. Адже, внаслідок реформи, викладачі фізичного виховання повинні не тільки забезпечувати фізичний розвиток учнів і студентів, але й бути в змозі реально брати участь у формуванні свідомості молодої людини - потенційного діяча фізичної культури і будівничого власного здоров'я.

Дослідження було також проведене на двох групах респондентів. Перша, викладачі Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (всього 87 чоловік). Друга, викладачі кафедр фізичного виховання 6 державних вузів м. Дніпропетровська (94 чоловіки).

Використані методика визначення ригідності (чи тенденції людини до збереження своїх установок, стереотипів, способів мислення, нездатності змінювати особисту точку зору) і тест на самооцінку стійкості до стресу.

Ригідність це риса особистості, котру в психології відносять до найбільш важливих. Вона характеризує утрудненість і навіть повну неможливість до зміни засвоєної людиною програми своєї діяльності в ситуації, коли об'єктивно необхідно її перебудовувати. Як, наприклад, це повинно відбуватися в ході обґрунтованої нами реформи «Фізичного виховання».

За критерієм нещирості (облудності), отриманому при відповідях на запитання заповненої респондентами анкети, були виключені з подальшого дослідження 7 викладачів ДДІФКіСу (це 6,9% опитаних) і 25 викладачів кафедр фізичного виховання вузів (26,6% опитаних). Відповіді інших представлені в табл. 8.7.

Таблиця 8.7

Психологічна характеристика викладачів за критерієм ригідності

Характеристика респондентів	Викладачі ДДІФКіСу		Викладачі кафедр фізичного виховання	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Мобільний	3	3,7	16	23,2
Виявляє риси ригідності	78	96,3	52	75,3
Ригідний	_	_	1	1,5

Як свідчать приведені в таблиці дані, ригідність, як риса особистості, в цілому не характерна для викладачів фізичної культури вузів. Переважна більшість викладачів не відноситься до групи осіб, що виявляють риси ригідності, а 23,2% викладачів кафедр фізичного виховання й зовсім підпали під категорію мобільних. Це свідчить про потенційну можливість даної категорії фахівців змінювати зміст своєї діяльності.

Було, також, проведене дослідження на *стійкість до стресу* зазначених груп фахівців на основі відповідного тесту. У ньому прийняли участь від ДДІФКіСу 87 опитаних, а на кафедрах фізичного виховання вузів 82 опитаних. Підсумкові дані цього дослідження представлені в табл. 8.8.

Як видно з таблиці, велика частина опитаних (відповідно до груп 69 осіб, чи 79,3% і 67 осіб, чи 84,1%) мали показник стійкості до стресу від середнього до дуже високого. Це свідчить про досить високу стійкість до стресу більшості викладачів фізичної культури вузів. Адже стреси, як відомо, завжди супроводжують трудову діяльність в процесі зміни її характеру й змісту. Тому, стрес варто вважати невід'ємною частиною педагогічних інновацій, у тому числі такої інновації як подальший розвиток вузівського предмету «Фізичне виховання».

Таблиця 8.8

Характеристика викладачів на стійкість до стресу

Рівень стійкості до стресу	Викладачі ДДІФКіС (кількість осіб)	Викладачі кафедр фізвиховання (кількість осіб)
Дуже низький	-	5
Низький	2	1
Нижче за середній	5	1
Трохи нижче середнього	11	6
Середній	28	21
Трохи вище середнього	14	17
Вище середнього	15	19
Високий	3	7
Дуже високий	9	5

Отже, оцінки ригідності та стійкості до стресу є інформативними й важливими показниками готовності викладачів до зміни характеру і змісту їхньої професійної діяльності, що є суттєвою передумовою реформ. Можна у той же час передбачувати, що можливі несприятливі показники за цими позиціями повинні викликати серйозну тривогу у ініціаторів інших назрілих педагогічних реформ.

Два останніх дослідження дозволяють підсумувати, що психологічний статус викладачів інститутів фізкультури і кафедр фізичного виховання за такими важливими рисами особистості, як показники ригідності і стійкості до стресу відповідає задачам вирішення складних проблем реформи вузівського предмету «Фізичне виховання».

Дослідження, проведені серед викладачів інституту фізичної культури і кафедр фізичного виховання свідчать, що більшість з даної групи фахівців у підвищенні освітнього статусу «Фізичного виховання» також вбачають перспективний і найбільш соціально-значимий напрямок подальшого розвитку цього навчального предмету.

Висновки до восьмого розділу

1. Як свідчать наведені дані, *побутові умови студенток безпосередньо впливають на дотримання здорового способу життя*. Ті, хто знаходяться під опікою батьків, менше схильні до шкідливих звичок, більше займаються фізкультурою і спортом, ретельніше дотримуються режиму сну і правил харчування. Стійкість таких важливих для студентів показників розумової діяльності як пам'ять, увага, сприйняття і швидкість засвоєння інформації прямо пропорційні рівню здоров'я, високі показники якого забезпечують кращу функціональну і фізіологічну базу для подолання навчальних навантажень і резистентність до розумової втоми. Проведені в УДХТУ дослідження підтвердили, що

здоровий спосіб життя та оптимальний функціональний стан, прямо впливають на настрій, розумову активність і працездатність студенток у навчальному процесі.

2. Як наслідок виконаного обстеження можна заключити, що серед дівчат біологічний вік збігся з паспортним віком лише у 2,4% обстежених, у юнаків збігів не було взагалі. *Середній біологічний вік дівчат виявився рівним 33,2 років, у юнаків 39,3 роки.* Показано, що у дівчат із збільшенням паспортного віку стабільно зростає і середній біологічний вік, що зв'язано швидше за все з послабленням фізичного статусу організму. У юнаків з ростом паспортного віку БВ трохи знижується, що можна пояснити їх відносно більшою природною руховою активністю, але отримані дані потребують виконання додаткових досліджень.

3. Для студентів, які відвідують звичайні заняття з «Фізичного виховання», не характерним є їхнє формування, як фізкультурно-діяльних особистостей і будівничих здоров'я. Їх слід розглядати як звичайних фізкультурників, позитивні наслідки на стан котрих дає лише систематичне відвідання організованих для них фізкультурно-спортивних занять. Без таких, за них і для них організованих занять, вони не зможуть самостійно підтримувати свій оптимальний психофізичний стан.

4. *Навчальні практики з «Фізичного виховання»* із застосуванням організаційно-навчальних ігор - вперше використана нами форма організації навчальних занять. Формальною підставою для ухвалення рішення про таку організацію занять була кількість навчальних годин, передбачених на фізичну культуру в структурі навчальних планів бакалаврів. Результати такої непрофесійної фізкультурної освіти треба розглядати, *як досягнення готовності людини до свідомої організації фізкультурної діяльності чи діяльності будівництва здоров'я,* які увійдуть у життя людини, коли у неї з'являться серйозні проблеми із станом свого фізичного розвитку, а також працездатності і здоров'я.

5. Стан фізичних якостей у студентів експериментальних груп, де головна увага була свідомо приділена вирішенню освітніх задач, і контрольних груп, у яких вирішувались задачі, насамперед, фізичної підготовки, на кінець навчального року *не мав істотних відмінностей.* Педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти, реалізована в ході педагогічного експерименту, показавши свою ефективність у вирішенні освітніх задач, не призвела до істотного падіння показників фізичного розвитку і функціонального стану студентів. У той же час, підтверджені в ході експерименту можливості «Фізичного виховання» для *розвитку інтелекту студентів* були забезпечені задіяними засобами проблемного навчання. Очевидно, що таке наповнене освітнім змістом «Фізичне виховання» цілком іманентне сутності сучасної вищої освіти і підвищує статус цієї навчальної дисципліни.

6. Це вкрай важливий висновок, отриманий за наслідками проведеного педагогічного експерименту. Він об'єктивно підтверджує реальну можливість, без принципових втрат для фізичної підготовки студентів, *забезпечувати розв'язання у ході занять «Фізичним вихованням» завдань креативної валеології, яка передбачає формування у навчальному процесі вищої школи особи будівничого власного здоров'я.*

7. У процесі проведеного дослідження серед фахівців фізичної культури на запитання анкети «Чи згодні Ви з тим, що *шлях підвищення освітнього статусу «Фізичного виховання»* є сьогодні найбільш соціально-значимим напрямком реформування цього навчального предмета?», були отримані наступні відповіді. Кваліфікацію «Так, згодний» дав 81 викладач Дніпропетровського державного інституту фізичної культури (83,5%), «Важко відповісти» 7 чоловік (7,2%) і «Ні, не згодний» 9 чоловік (9,3%). На це ж запитання викладачі кафедр фізичного виховання відповіли у такий спосіб. «Так, згодний» 87 чоловік (85,3%), «Важко відповісти» 6 (5,9%) і «Ні, не згодний» 9 чоловік (8,8%).

8. На запитання про те, чи дозволить прийняття *першої української навчальної програми з «Фізичного виховання»,* у якій було б передбачене посилення освітньої складової цієї дисципліни, вирішити на практиці проблему вдосконалення «Фізичного виховання» у закладах вищої освіти, були

отримані наступні відповіді. У першій групі відповіли «Так» 71,6%, «Важко відповісти» 18,5% і «Ні» 9,8%. В другій групі «Так» 66,7%, «Важко відповісти» 25,3% і «Ні» 8,0%. Загалом наведені результати опитувань підтверджують високі перспективи переведення «Фізичного виховання» з компонентом непрофесійної фізкультурної освіти у стан *змістовного ядра креативної валеології,* котра опікується вирішенням проблеми формування студентів як будівничих власного здоров'я.

9. Ригідність це риса особистості, котру в психології відносять до найбільш важливих. Вона характеризує утрудненість і навіть повну неможливість до *зміни засвоєних людиною програм своєї діяльності* в ситуації, коли об'єктивно необхідно їх перебудовувати. Отримані дані свідчать, ригідність, як риса особистості, в цілому не характерна для викладачів фізичної культури вищої школи.

10. Дані дослідження показують, також, що велика частина опитаних (відповідно до груп 69 чол., чи 79,3% і 67 чол., або 84,1%) мають показник стійкості до стресу від середнього до дуже високого. Це, загалом, свідчить про *високу стійкість до стресу* переважної більшості викладачів фізичної культури вузів. Адже стреси, як відомо, завжди супроводжують трудову діяльність в процесі зміни її характеру й змісту, це ж торкається також назрілої реформи «Фізичного виховання».

Посилання

1. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров : учеб. пособ. / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Высшая школа, 1995. 207 с.

2. Присяжнюк С. І. Біологічний вік та здоров'я студентської молоді. Київ : Центр навчальної літератури, 2010. 300 с.

РОЗДІЛ 9.
ОБГРУНТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ, ЗВІЛЬНЕНИХ ВІД ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З «ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

9.1. Характеристика технологій фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям

Для обговорення існуючих технологій у педагогіці у їх розмаїтті, у т. ч. й у фізичному вихованні, уточнимо їхній зміст. Перші з них, *освітні технології* виступають стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору [19]. У випадку з фізичним вихованням студентів з послабленим здоров'ям, це орієнтири, які були встановлені у «Положенні про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах» [22], Навчальній програмі для вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації «Фізичне виховання» [33], у такому документі, як Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.11.2008, № 1078 «Про затвердження заходів, спрямованих на реформування системи фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України» [27]. Але більшість з них з різних причин не діє.

Натомість *педагогічна технологія* відображає обрану та обґрунтовану тактику реалізації освітніх технологій, які торкаються галузі, і будується на знанні про закономірності функціонування системи «педагог – середовище - учень» у визначених умовах навчання. Відтак, педагогічна технологія є обміркованою в усіх деталях моделлю сукупної педагогічної діяльності і проєктування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для студентів і викладачів. Або ще більш чітко – педагогічна технологія це описання спільного (для студентів і викладачів) процесу досягнення запланованих результатів навчання [19, с. 27].

Вважається, що кожна *інноваційна педагогічна технологія* має спиратись на відповідну наукову концепцію, передбачати можливість діагностичного цілепокладання, проєктування процесу навчання, а також потрібного варіювання з метою корекції результатів. Підготовленими науково-педагогічними працівниками, вона має гарантувати досягнення певного стандарту навчання і мати здатність відтворюватись у різних закладах вищої освіти [19, с.36].

Існує значна кількість публікацій, автори яких торкаються різноманітних підходів, спрямованих на дослідження існуючих проблем та розробку технологій вдосконалення процесу фізичного виховання студентів. Однак, дослідники, які використовують поняття «педагогічна технологія», у своїх публікаціях, на жаль, часто обмежуються стислою інформацією, що у свою чергу утруднює розуміння та змістовний аналіз виконаних ними розробок [9; 12; 21; 28; 31]. Крім того, можна зробити припущення, що деяка частина з опублікованих робіт за своїми концепцією, змістом і очікуваними результатами їх від впровадження «не дотягують» до рівня педагогічної технології як такої. А сама їх гучна назва (педагогічна технологія) є лише прикриттям скромних результатів виконаного дослідження.

Натомість, до кола наукових праць, в яких докладно розкриваються особливості існуючих педагогічних технологій фізичного виховання студентів відносяться дисертації О. В. Островського [20], І. С. Сирвачової [30], В. В. Фєофілактова [32] та інші, однак зауважимо, що усі вони спочатку були виконані поза межами України. При цьому, В. В. Фєофілактов, оцінивши технології у фізичному вихованні, доходить важливого висновку, що: «У порівнянні з традиційною технологією заняття фізичною культурою з використанням технологій оздоровчої фізичної культури сприяють достовірно більшому приросту фізичного розвитку і підготовленості студентів» [32, с.6], з чим ми погоджуємось.

Щодо перших глибоких досліджень з проблем технологій фізичного виховання учнів та студентів, виконаних в Україні на початку 2000-х рр., можна назвати роботи Л. Л. Лисенка [16],

В. М. Сергієнка [29], а також ґрунтовну працю Г. В. Капранової [14], присвячену формуванню культури здоров'я школярів, хоча її авторка чомусь не використовує поняття «педагогічна технологія».

У той же час, дослідження інноваційних педагогічних технологій, спрямованих власне на вдосконалення фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям, ускладнене тим, що саме цих технологій на даний час замало. Очевидно, такий стан справ пов'язаний з вкрай обережним відношенням науковців та викладачів саме до цієї категорії студентів, намаганням не зашкодити помилково обраними і неадекватними формами та засобами впливу на стан їхнього здоров'я.

Саме цим можна пояснити той факт, що на початку 2000-х рр. існувала лише одна достатньо сформована педагогічна технологія, напрацьована і поширена на кафедрах фізичного виховання. Вона була узагальнена, активно використана та описана фахівцями Донецького національного університету (ДонНУ). Мова йде про реферативну форму навчання студентів, звільнених від занять з «Фізичного виховання», зміст і можливості якої можна достатньо глибоко проаналізувати. Щодо концептуальної, змістовної та процесуальної частин технології, виділимо в ній такі основні аспекти.

Відповідно до навчальної програми ДонНУ з «Фізичного виховання», студенти груп ЛФК, а також студенти спеціальної медичної групи, які звільнені від практичних занять, займались тут підготовкою рефератів під керівництвом викладачів кафедри [5; 6]. Автори вважають, що така самостійна робота з навчальною, методичною і науковою літературою заохочує студентів замислитись над станом власного здоров'я, по-іншому подивитись на свою хворобу. Адже відомо, що звільнені студенти, маючи сумніви щодо своїх фізичних можливостей, зазвичай намагаються взагалі уникати фізичних навантажень. Внаслідок цього вони не уміють виконувати навіть елементарні фізичні вправи, а інколи навіть переконані у небажаності для них будь-яких занять фізичною культурою [6].

Реферативна робота дозволяє, на думку авторів публікацій, в якійсь мірі підвищити рівень фізкультурної освіченості (радше грамотності – *авт.*) студентів, створити мотиваційні передумови для їхніх самостійних занять, підняти престиж і значущість дисципліни «Фізичне виховання» в цілому. Відтак, кінцева мета цієї технології, стверджують фахівці, полягає у підвищенні освітнього рівня студентів з «Фізичного виховання» і, як результат, у формуванні мотивації до самостійних занять оздоровчою фізичною культурою [6, с.351]. Однак, ці думки науковців можна вважати лише, допоки, припущеннями, адже дослідження, які б підтвердили чи спростували ці сподівання, не проводились.

При цьому дослідники технології вважають за потрібне розрізнювати репродуктивні і продуктивні різновиди рефератів. Перші лише відтворюють зміст опрацьованого тексту літературних джерел, натомість продуктивні реферати повинні містити критичне і творче осмислення літератури.

Для виконання реферативних робіт студентам груп ЛФК і спеціальної медичної групи, звільненим від практичних занять з «Фізичного виховання» у ДонНУ були запропоновані спеціальні методичні рекомендації [26], у яких на кожен семестр передбачені відповідні теми рефератів, анотації їх змісту, наведений список рекомендованої літератури із фондів наукової бібліотеки університету.

Так, наприкінці І семестру, студенти готують реферат на тему «Лікувальна фізична культура при...» (вказується хвороба, яку має студент). У реферативній роботі студент повинен здійснити аналіз: причин виникнення захворювання; змін у анатомії, фізіології та функціонуванні ураженого органу або ж системи організму; механізмів компенсації змін, що виникли, і можливі засоби підтримки функцій органу на необхідному рівні; причин заборони і рекомендацій щодо окремих видів фізичних вправ при даному захворюванні; методів і засобів профілактики і подовження періоду ремісії [5, сс.12-13]. У такий же спосіб описана структура реферативних робіт, включаючи ІІ та ІІІ семестри: «Форми лікувальної фізичної культури при...» і «Організація самостійних занять ЛФК при...».

У ІV семестрі студентам пропонується п'ять тем рефератів на вибір: «Ходьба як засіб оздоровлення організму людини», «Оздоровчі форми бігу», «Оздоровчий вплив плавання на організм

людини», «Фізичні вправи у воді для профілактики і реабілітації різних захворювань», «Аеробні вправи для реабілітації кардіо-респіраторної системи».

У V семестрі студенти, за власним вибором, можуть написати такі реферати: «Трудотерапія як лікувальний і профілактичний фактор», «Засоби фізіотерапії у комплексі лікувальних і реабілітаційних заходів», «Масаж і самомасаж за даної хвороби», «Комплекси дихальних вправ в лікувальній фізичній культурі», «Використання тренажерів в лікувальній фізичній культурі (механотерапія)».

У VI семестрі пропонується єдина, хоча й важлива на думку викладачів ДонНУ тема «Нетрадиційні методи оздоровлення організму людини». У VII семестрі студентам даються на вибір такі теми рефератів: «Здоров'я і рухова активність студентів», «Режим дня студента для збереження високої розумової робото здатності», «Здоровий сон - запорука гарного самопочуття. Біоритми людини», «Профілактика застуд», «Формування професійно-важливих психічних якостей засобами фізичної культури і спорту», «Можливості та умови корекції фізичного розвитку, рухової і функціональної підготовленості засобами фізичної культури і спорту», «Психотерапевтичні можливості фізичної культури», «Психофізична реакція у заліково-екзаменаційний період», «Фактори, що погіршують здоров'я людини».

Окрім того, існують також інші теми для написання рефератів. Вони передбачені для студенток, звільнених від практичних занять на час вагітності [5, с.20], а також для студентів з причин їх тяжких захворювань [5, с.21]. Нарешті, наприкінці методичних рекомендацій наводиться список рекомендованої студентам літератури з фонду наукової бібліотеки ДонНУ за розділами: фізична реабілітація, раціональне харчування, самоконтроль, нетрадиційні методи фізичної реабілітації та ін.

Для нашого дослідження важливо, що визначаючи перспективи цієї просвітницької технології, автори узагальнюють наступне: «Перспектива даної роботи полягає у пошуку більш досконалих форм оптимізації освітнього рівня студентів щодо їх фізичного виховання та фізичної реабілітації» [6, с.355].

Натомість автори концепції і педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти розрізнюють грамотність щодо використання засобів фізичної культури, яку дає просвіта, а саме фізкультурну грамотність і власне фізкультурну освіченість особи [25; 26; 34].

«Непрофесійна фізкультурна освіченість – це досить глибоке оволодіння досягненнями фізичної культури, коли людина, на підставі актуалізованих цінностей і мотивів, а також відповідного діяльного самовизначення вже має відповідний рівень засвоєння, а також може свідомо знаходити, аналізувати та освоювати різноманітні засоби фізичної культури, необхідні їй в залежності від виникаючих нових ситуацій у власній життєдіяльності. При цьому, така людина ще й повинна брати безпосередню участь в індивідуально-значущих фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних заняттях, відрізнятись глибиною та розмаїтістю отриманих знань, необхідних сформованих здібностей, напрацьованих умінь і навичок» [26, с.91]. А це, очевидно, не передбачає реферативна технологія.

Індивідуальний підхід до осіб, які займаються, забезпечений впливом педагогічної технології НпФО, сприяє розв'язанню головної педагогічної проблеми, а саме, формуванню свідомості діяча фізичної культури і будівничого власного здоров'я. Тільки коли у людини актуалізовані цінності стати і бути фізично розвиненою і здоровою, вже сформовані індивідуально значущі мотиви занять, напрацьовані спеціальні поняття, знання і здібності, необхідні для управління здоров'ям, а також, і це обов'язково, вже накопичений перший власний досвід управління своїм психофізичним станом, тільки тоді з'являється якісно новий стан – *фізична культура особистості.* Автори вважають, що цей стан характеризується, як мінімум, трьома ознаками.

1. Наявністю у людини спеціальних знань в області всебічного фізичного розвитку, які забезпечують їй відповідно до заздалегідь поставленої мети можливість правильно і раціонально

виконувати фізичні вправи, рухові прийоми і фізкультурну діяльність у цілому, найбільш ефективно використовувати функціональні можливості різних органів і систем.

2. Наявністю у людини спеціальних рухових навичок та умінь, котрі вона не отримує при народженні, але які формуються у процесі людської діяльності і, насамперед, через систему навчання та виховання.

3. Наявністю у людини усвідомленого відношення до своїх фізичних можливостей і заснованої на цьому твердій впевненості в них [25].

Фізкультурно-освічена людина не має потреби у «підштовхуванні» з боку іншої особи до самостійних занять, вона вже готова до створення та реалізації проєктів і програм удосконалення своєї життєдіяльності – у цьому і полягає сутність гуманізації командного за характером свого впливу «Фізичного виховання», що склалось за часів СРСР. Як наслідок, фізкультурно-освічена людина сама планує і проводить свої фізкультурно-оздоровчі і рекреаційні заняття. Адже фізкультурна діяльність особи спрямована на удосконалення людиною самої себе, на перетворення власної природи [25].

Сутність *фізкультурно-оздоровчих занять* полягає в тому, що, по-перше, це не гуртові, але обов'язково індивідуалізовані заняття, які враховують стан здоров'я, вік, стать, особливості професії, побутові умови тощо конкретної людини. По-друге, до змісту фізкультурно-оздоровчих занять входять власне фізичні вправи, процедури загартування, зняття нервової і психічної напруги, використання природних оздоровчих факторів, гігієнічні процедури, передбачається також організація раціонального харчування. По-третє, вони обов'язково повинні доповнюватися профілактичними заходами, що проводять установи охорони здоров'я (періодичні профілактичні медичні огляди, вакцинації і т. п.). Це потрібно тому, що організм людини являє собою настільки складну систему, що ефективне управління здоров'ям може бути забезпечене тільки всебічним і комплексним впливом [26, с.29-30].

Представлене дозволяє визначити, що *зміст непрофесійної фізкультурної освіти* повинен забезпечувати формування двох її складових компонентів в орієнтації на сформований образ «Я» майбутнього людини. Перший – самовизначення до власних занять, це й сума засвоєних і уживаних культурних норм у формі понять і знань, умінь та навичок. Другий – креативні здібності до створення нових діяльностей у ситуаціях, навіть поки що не забезпечених відповідними нормами культури.

Отже: *«Ціль непрофесійної фізкультурної освіти студентів* полягає в досягненні людиною єдності розумових і діяльнісних процесів, необхідних для оцінки і розуміння стану свого здоров'я, програмування і проживання здорового життя. Або, інакше кажучи, формування креативної особи діяльного будівничого власного здоров'я» [26, с.99-100].

Відповідно до визначеної цілі, авторами запропоновані наступні вісім принципів непрофесійної фізкультурної освіти студентів основної і підготовчої групи.

1. Принцип розрізнення в ході педагогічної діяльності понять «фізкультурно-грамотна» та «фізкультурно-освічена людина».

2. Принцип індивідуалізації впливу та забезпечення педагогічного співробітництва в системі «викладач – студент», у тому числі з метою прийняття особою, що займається, діяльнісної картини світу [26].

3. Принцип переважної уваги у процесі навчальної діяльності не стільки розвитку фізичних якостей, скільки становленню мислення та свідомості фізкультурно-діяльної особистості.

4. Принцип організації групової взаємодії осіб, які займаються, в процесі їхньої освіти. Така взаємодія стимулює розвиток процесів мисленнєдіяльності, виробляє в тих, хто приймає рішення відносно початку власних фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять, відповідальності за них.

5. Принцип формування у студентів мотивів покращення свого фізичного стану для розгортання ними повноцінної фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я.

6. Принцип штучного створення у навчальному процесі феномену екстремальності і використання його важливих наслідків. Переживання стану екстремальності, внаслідок усвідомлення студентами незадовільного стану свого здоров'я, за участі спеціально підготовленого викладача, має мобілізувати їх і сформувати відношення до змісту життєдіяльності як рукотворного, залежного від результатів мислення, волі і діяльності особи.

Зауважимо, що наявність захворювань у студентів, звільнених від практичних занять, дозволяє не застосовувати в технології, що ми розробляємо, саме даний принцип. Адже існуюча хвороба вже є для людини усвідомленою екстремальністю, допомогти вийти з якої як раз і має наша технологія.

7. Принцип усвідомлення, засвоєння та використання базових правил проживання фізкультурно-діяльного і здорового життя.

8. Принцип формування навичок розробки та реалізації студентами комплексних індивідуальних програм фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять [26, с.100-103].

Дотримання вказаних принципів і сприяє виникненню фізкультурної діяльності. *Фізкультурна діяльність* – це таке, що можна «спостерігати» місце у життєдіяльності конкретної людини, де фізична культура присутня у вигляді реалізованих, задіяних норм, зразків та еталонів культури фізичної. Це також місце, де відбувається немов би «намацування», перша апробація винайдених особою нових дій у процесі створення нею нових фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних практик [26, с.111].

Представлене дозволяє виділити те, що можна кваліфікувати, як суть *системи фізкультурної діяльності*. Це освоєні здібності до мислення з приводу своїх занять фізичною культурою та поетапне розгортання діяльності, починаючи від самовизначення і формування свого образу «Я» у просторі фізичної культури (тобто, яким я хочу себе бачити, маються на увазі очікувані характеристики помітно кращого стану здоров'я). Адже самовизначення неодмінно пов'язане з запуском мислення і наступним пере структуруванням свідомості, тобто, приведенням свідомості в стан, характерний для початку й підтримання фізкультурної діяльності. І, далі, створення програми досягнення бажаного образу «Я» у вигляді практики своїх фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять [26, с.112].

З огляду на те, що вже були представлені принципи, концептуальна і процесуальна частини технології НпФО, звернемо увагу на наступне. Наша технологія, пред'являючи специфічні вимоги до педагога фізичного виховання, передбачає суворе дотримання порядку його роботи зі студентами спеціальної медичної групи, звільнених за станом здоров'я від відвідування практичних занять [26].

Як *перший крок*, від викладача вимагається уміння зайняти позицію «розуміючого» дослідника стосовно студентів спеціальної медичної групи, які входять до системи занять непрофесійною фізкультурною освітою, яка ним формується. Адже вимога результативного індивідуального впливу на студентів не може бути реалізована доти, допоки педагог не збере і не переробить інформацію про особливості особистості кожного, хто займається. У тому числі, про вихідний функціональний стан і стан його здоров'я. Про реальне, не декларативне відношення студента до здоров'я як цінності і свого нинішнього стану. Про наявність існуючих острахів, власних цілей та вже існуючого досвіду управління своїм психофізичним станом і здоров'ям, а також необхідних для цього знань, умінь і навичок.

Другий крок, полягає у рефлексивному аналізі своєї (педагога) готовності до індивідуальної роботи з даним конкретним складом студентів, маючи метою становлення їх як суб'єктів фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я. Адже для педагогічної діяльності, що розвивається, характерний не тільки вплив педагога на своїх учнів, але також і учнів на педагога. Це повинно бути враховано і реалізовано викладачем у зоні найближчого розвитку студентів, коли йому прийдеться опановувати формами, методами і засобами педагогічного впливу, котрими він поки що не володіє. Без таких зусиль стосовно самого себе, тобто необхідного поповнення власного арсеналу засобів

відсутніми знаннями і педагогічною технікою, конче необхідними для роботи саме з даним складом студентів, неможливе становлення особи викладача, який формується у ході самовдосконалення.

Нарешті, *на третьому кроці* педагог приступає до виконання щораз у чомусь особливої роботи проєктування і конструювання змісту і форм освітнього процесу саме з цим складом студентів, тобто безпосередньо організує процес їхньої непрофесійної фізкультурної освіти. У нашому випадку особливістю є те, кожен студент має неповторний статут нездорової особи, що має враховуватись.

Дійсної освіти без розвитку, як студентів, так і викладача бути не може. «Зони найближчого й актуального розвитку учня і, відповідно, навпаки, зони актуального й найближчого розвитку педагога взаємно пересікаються, взаємно проникають безупинно друг у друга в ході навчального процесу. Причому потрібен безперервний перегляд зони найближчого розвитку учнів, що, у свою чергу, змінює саму схему поводження педагога, розширює арсенал його педагогічних впливів» [17, с.70-71]. Це означає, *наша педагогічна технологія НпФО є лише загальною логікою і братись за процес освіти студентів догматично, не гнучко, з однією для усіх нездорових студентів схемою не можна*.

Цікавими й такими, що їх потрібно взяти до уваги, видаються й наступні зауваження американського дослідника V. Westcott, який помітив наступне. Особи, що займаються, хочуть бачити у викладачеві фізичного виховання ідеал, який володіє наступними рисами. *Знаннями і схожістю*, - люди більше довіряють тим, хто схожий на них; викладач повинен також вміти створювати дружню атмосферу на заняттях, але не бути занадто фамільярним. *Педагогічними якостями* – більшість тих, хто займаються, і це особливо важливо у роботі зі спеціальною медичною групою, люблять, коли їм приділяється персональна увага. У такому випадку викладач виступає в ролі методиста, акцентуючи увагу на індивідуальних заняттях з кожним студентом. *Підтримкою* – викладач повинен уміти підтримувати зусилля для досягнення кращих результатів осіб, які займаються [35].

9.2. Модель інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів з послабленим здоров'ям, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

9.2.1. Особливості і переваги створюваної інноваційної технології

Вище розкриті положення теорії і практики педагогічних технологій, на яких ми ґрунтуємось при розробці моделі інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять. Разом з тим, теоретичне та практичне обґрунтування педагогічних технологій, яке міститься у зазначених джерелах, на наш погляд потребує уточнення і конкретизації щодо їх застосування у практиці саме фізичного виховання. Адже, що торкається «Фізичного виховання» студентів спецмедгрупи, тут опублікованих наукових даних про застосування технологій вкрай мало.

У ході розробки моделі ми використовуємо у повній мірі відомості про реферативну форму навчання студентів, звільнених від практичних занять [5; 6] стосовно студенів контрольної групи, а також технологію непрофесійної фізкультурної освіти студентів основної і підготовчої груп [23; 24; 25; 26; 27], уточнюючи її відповідно до завдань фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям.

Ця педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти, спрямована на формування фізкультурної діяльності і будівничих власного здоров'я, була апробована в ході педагогічного експерименту, внаслідок чого була доведена її ефективність, що підтверджується даними проведених досліджень [26]. Перевірка розробленої технології відбувалась шляхом педагогічного експерименту у формі чотирьох тижневих організаційно-навчальних ігор і проведення практичних занять з фізичного виховання в експериментальній групі, до складу якої входили студенти I і II курсу основної медичної групи. Згідно даних досліджень приріст вимірюваних показників фізичного розвитку (маса-ростовий індекс, динамометрія, проба Руф'є і Генча, показник МСК) відповідно встановлених діючою

навчальною програмою тестів з фізичної підготовленості у студентів експериментальних груп збільшився і склав 44,7 % за навчальний рік проти 5,9 % у студентів контрольних груп.

Крім того в експериментальній групі відмічалось суттєве підвищення ряду важливих інтелектуальних функцій (коефіцієнту змістовної пам'яті та швидкості протікання мислення) [26].

Наведені дані свідчать про ефективність педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти. Але слід наголосити, що дана технологія випробовувалась і виявилась ефективною саме при роботі зі студентами, які за станом здоров'я віднесені до основної і підготовчої медичних груп.

У нашому ж дослідженні планувалось використання педагогічної технології у навчальній роботі не з групами студентами, звільнених від відвідування практичних занять з «Фізичного виховання». Саме єдино-можливий індивідуальний підхід до опанування НФО в роботі з особами, які мають різні захворювання, потребував внесення суттєвих корективів до вже існуючої технології, розробки і впровадження таких методів та засобів опанування змістом непрофесійної фізкультурної освіти, які дозволять зробити її цілком придатною для суттєво іншого контингенту, а саме для хворих студентів.

Відтак, створення та застосування педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти до контингенту студентів, які за станом здоров'я звільнені від практичних занять з «Фізичного виховання», вимагав уточнення технології, пошуку інших засобів педагогічного впливу, ніж ті, що були перевірені в експерименті з практично здоровими студентами. Головна особливість полягає в тому, що усі нездорові студенти мають поміж собою суттєві відмінності у характері патологій (ураження серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, дихальної системи тощо, при цьому ще й різного ступеню важкості), тож проведення групових занять за однією методикою є неможливим. Індивідуальний підхід, застосування якого випливає з самої суті діяльності педагога в цих умовах, слід вважати магістральним шляхом впливу на студентів, як потенційних будівничих власного здоров'я.

Основна ідея інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», полягає в тому, що зміст взаємодії викладача і студентів, а також зміст самостійних оздоровчих занять цих студентів є взаємопов'язаними і визначаються специфічною спрямованістю НпФО, яка повинна у повній мірі враховувати особливості навчальної роботи з даним контингентом.

Самостійним заняттям студентів має передувати їхня ретельна підготовка. Перед за все бути актуалізованими цінності і мотиви бути здоровим, сформовані необхідні для таких занять знання, уміння і навички, включаючи самоконтроль за станом здоров'я. Важливо, що студенти залучаються до різних видів творчих робіт (тестування психофізичного стану, вивчення літератури методичного характеру, консультацій з викладачем, доопрацювання рекомендованої ним стандартної програми індивідуальних занять, повторного тестування тощо), при цьому викладач індивідуально працює з кожним. Характер занять не є примусовим і регламентованим, приміром, сам студент визначає час, коли він може відвідати консультацію викладача, яка проводиться згідно графіку, або ж він використає свій вільний час для роботи з літературою. Таким чином, у вересні студент може зосередитись на опануванні рекомендованої літератури, яка містить відомості щодо влаштування здорового способу життя, тоді як в жовтні надати перевагу консультаціям у викладача, або ж він діятиме навпаки.

Запропонована нами *модель інноваційної технології має ряд переваг*:

1. Вона не тільки у повній мірі враховує раніше виконані науковцями розробки відносно вдосконалення фізичного виховання студентів, але й адаптована до особливостей психофізичної сфери хворих студентів та існуючої в Україні, на час експерименту, нормативної бази щодо специфіки змісту та направленості занять з ними, яка визначає, що ці заняття мають освітню спрямованість.

2. Модель передбачає оптимальну кількість потрібних для розв'язання проблеми прилучення даної категорії студентів елементів, застосування яких надійно забезпечує: актуалізацію цінностей та

індивідуально значущих мотивів бути здоровим; формування потрібних знань та умінь; набування першого досвіду розробки і застосування програм власних самостійних фізкультурно-оздоровчих занять; самоконтролю за станом здоров'я тощо.

3. Технологією передбачається високий ступінь самостійності і творчості студентів у ході їх фізичного виховання, що сприяє розгортанню у них фізкультурної діяльності та діяльності будівництва власного здоров'я.

4. Передбачалось, що використання рейтингової системи оцінювання успішності цих студентів, разом з іншими елементами технології, має надати її використанню більш високу ефективність у порівнянні з реферативною формою навчання. Але це ще мало бути підтверджене у нашому дослідженні під час проведення формуючого педагогічного експерименту.

9.2.2. Модель будівничого власного здоров'я

Розпочинаючи створення інноваційної педагогічної технології, ми перед за все, приділили увагу *моделі особи будівничого власного здоров'я (МОБ)*. Модель є тут обов'язковою умовою, адже інноваційна технологія має сприяти становленню вмотивованої та само визначеної, знаючої що і як потрібно робити при наявному захворюванні та діяльної особи студента, яка і виступає кінцевою метою НпФО. Тут ми виходимо з того, що загальною вимогою наукової організації будь-якої діяльності людини виступають: «... чіткі уявлення про її вихідний (початковий) і кінцевий продукт» [1, с.6].

Відтак ми виходили, по-перше, з того, що дана модель має бути не стільки насиченою дрібними рисами, скільки універсальною, тобто вона має містити певну кількість стандартних характеристик особи будівничого власного здоров'я як такого. По-друге, вона вимагає пошуку таких показників (набутих властивостей особистості, знань та умінь), які описують найбільш суттєві якості такої особи.

Розробляючи МОБ, котра являється як результатом узагальнення літератури, так і творчої діяльності науковця, ми обрали в якості орієнтирів такі вимоги до особи будівничого власного здоров'я:

1. *Установки, ціннісні орієнтації, світогляд*. Саме вони, у першу чергу, відрізняють особу з актуалізованою цінністю («прагну бути здоровим і ладен докладати для цього власні зусилля») від тієї, у якої тема здоров'я знаходиться на пасивно-декларативному рівні з надією лише на допомогу лікарів.

2. *Проблеми (задачі)*. Мається на увазі набір тих найбільш суттєвих і зрозумілих хворому (хворій) проблем і задач, які вони вже готовий розв'язувати як будівничі власного здоров'я.

3. *Типи діяльності*. Це засоби і прийоми, за допомогою яких розв'язуються поставлені до порядку денного завдання і здійснюється потрібна діяльність.

4. *Функції*. Це узагальнені характеристики усіх основних обов'язкових дій, які має в комплексі виконувати будівничий власного здоров'я.

5. *Шляхи розв'язання*. Це важливі засоби (приміром, показані фізичні вправи, психотренінг, загартування), які має використовувати будівничий власного здоров'я, розв'язуючи ту або іншу проблему у подоланні наявної хвороби.

6. *Знання*. Це відомості теоретичні і методичні, за допомогою яких досягаються бажані результати у покращенні і підтриманні свого здоров'я.

7. *Уміння та навички*. Конкретні прийоми та засоби, за допомогою яких досягають запланованих результатів.

8. *Якості*. Індивідуально-типові параметри рис особистості студента, які забезпечують його успіх в діяльності будівництва власного здоров'я.

Очевидно, що усі перераховані вище основні позиції характеризують діяльність будівничого власного здоров'я з достатньою повнотою. Саме ці положення й були вихідними при створені моделі, адже вони надають найбільш повну та адекватну інформацію про сутність будівництва здоров'я.

Зміст моделі будівничого власного здоров'я. Вона являє собою ті сумарні вимоги і властивості, які ми визначаємо як модельні для цієї особи.

Соціальні риси будівничого власного здоров'я. Висока моральність, яка проявляється у прийнятті загальнолюдських цінностей. У тому числі чуйність до інших, вимогливість до себе, прагнення до самовдосконалення, почуття громадянської відповідальності за свій психофізичний стан, висока індивідуальна та соціальна активність, відкритість до спілкування і комунікабельність.

Професійні риси будівничого. Вони торкаються захоплення обраною професією, чому сприяє відчуття своєї готовності до напруженої праці за фахом. У тому числі готовність підтримувати високу працездатність (на відміну від ППФП, яка лише у ЗВО). Це також цілеспрямованість, витримка, почуття справедливості, настирливість, врівноваженість, які і є умовами професійної дієздатності.

Пізнавальна спрямованість. Це наявність «оздоровчих» пізнавальних інтересів, інтелектуальна активність, прагнення до нового, готовність до самоосвіти.

Культурно-історичний компонент. Фізкультурно-освічена людина має в загальних рисах знати основні віхи історії розвитку фізичної культури, у тому числі в різні періоди людської цивілізації, у різних націй, в різних культурах і етносах, але особливо докладно в тих, до яких вона належить. Розуміти суть, призначення та устрій простору культури фізичної. Мати уявлення про норми, зразки та еталони культури фізичної. Знати зміст і особливості авторських фізкультурно-оздоровчих систем.

Понятійно-знанієвий компонент. Це засвоєння понять «фізична культура», «непрофесійна фізкультурна освіта», «фізкультурна діяльність», «будівництво власного здоров'я» і «будівничий власного здоров'я». Це, також, природничо-наукові знання про устрій та функціонування людського організму, феномен дії вправ і тренування. Знання про об'єктивні і суб'єктивні методи контролю за станом здоров'я. Знання про комплексування засобів фізичної культури і загартування, раціонального харчування і самомасажу, аутотренінгу і психологічного розвантаження, а також інші необхідні конкретній людині знання відповідно до особливостей наявних у неї захворювань.

Світоглядний компонент. Наявність уявлень про картини світу, про призначення і роль природниче наукової та діяльнісної картин світу. Прийняття непрофесійної фізкультурної освіти, фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я як цінностей-завдань. Така людина на запитання про причини своїх тренувань відповідає: «Займаюся фізичною культурою не лише тому, що нездоровий, але тому, що вважаю - інакше жити не можна!».

Методологічний компонент. Техніки рефлексії і розуміння, уявлення про роль екстремальності у життєдіяльності та способах виходу з них, про середовище мешкання діяльної людини - все в контексті фізкультурної діяльності і практики будівництва власного здоров'я. Це також розвинені здатності до проєктування і програмування індивідуальних занять.

Перший досвід самостійних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, розпочатих під керівництвом викладача, який, бажано, сам має бути будівничим власного здоров'я [26, с. 99-100].

9.2.3. Об'єкти управління в інноваційній педагогічній технології

Загальний зміст навчального процесу студентів спеціальної медичної групи, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання», у ході непрофесійної фізкультурної освіти, представлений на рис. 9.1. Зазначимо, що побудова модульної програми з НпФО, як основи змісту інноваційної технології у структурі вузівської дисципліни «Фізичне виховання», а також окремих модулів, складалась з наступних етапів:

- розробки структури усього курсу НпФО з виділенням модулів, які відповідають змісту I-IV семестрів навчання студентів першого та другого курсів;

- розробки структури чотирьох окремих модулів;

- підбору навчальних елементів відповідно до мети кожного з модулів.

Дидактична ціль курсу НпФО, а саме досягнення людиною єдності розумових і діяльнісних процесів, необхідних для оцінки і розуміння стану свого здоров'я, програмування і проживання високої якості життя за наявної хвороби, це та комплексна ціль, що реалізується цією модульною програмою.

Рис. 9.1. Зміст навчального процесу з НпФО студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

Окрім того, для модульного контролю за визначеними навчальними елементами передбачалась розробка рейтингової системи оцінювання успішності студентів з НпФО.

Таким чином, нами були виділені та обґрунтовані наступні, взаємно пов'язані модулі (М) навчально-виховного процесу з непрофесійної фізкультурної освіти цієї категорії студентів:

М.1. – перший пів семестр: *«Введення до курсу НпФО, адаптація і початок активного мотивування студентів до управління власним здоров'ям»*.

М.2. – другий пів семестр: *«Залучення до системи самостійних фізкультурно-оздоровчих занять і системи самоконтролю»*.

М.3. – третій пів семестр: *«Вдосконалення системи самостійних фізкультурно-оздоровчих занять й отримання оздоровчого ефекту від них»*.

М.4. – четвертий пів семестр: *«Подальше формування фізкультурно-діяльної особистості і будівничого власного здоров'я студента та випускника вишу»*.

Особливе місце у забезпеченні високої якості навчально-виховного процесу з НпФО займав педагогічний (оперативний, поточний та підсумковий), медичний контроль, а також самоконтроль з боку студентів. Для здійснення поточного контролю був розроблений перелік питань для студентів, відповідно до змісту модулів 1-4 (Додаток А, Е).

Зосереджуючись на розв'язанні *проблеми адаптації студентів з послабленим здоров'ям* до визначених технологією вимог та опанування НпФО, ми виходили з такого розуміння.

Не можна примусово забезпечити ефективність навіть найбільш вдало розробленої педагогічної технології, якщо студенти її не сприймають, тобто не самовизначились щодо запропонованої викладачем системи навчальних дій, як значущих для них. Не прийняли рішення відносно своєї активної участі у передбачених формах навчально-виховних занять. Адже адаптація першокурсників до особливостей навчання у вузі це не те, до чого студенти мають притерпітись, підкоритись як невідворотному і загрозливому, чого не вдасться уникнути. Позитивна, усвідомлена адаптація має не страхати, а мобілізовувати і заохочувати, а не підкорювати; сприяти самоорганізації, а не затягувати студентів на кафедру шляхом їх залякування дисциплінарними санкціями.

Вважаємо, що саме це і є шлях до розв'язання проблеми адаптації першокурсників як такої, а саме – *відповідні кафедри і викладачі, які починають працювати з учорашніми школярами та абітурієнтами, мають розробити та реалізувати такі системи заходів, які сприятимуть свідомому та активному включенню студентів-початківців у навчально-виховний процес, виникненню та вдосконаленню у них феномену навчальної діяльності*. Відтак, головною тезою на шляху сприяння адаптації першокурсників має бути відповідно зайнята професійна позиція викладача НпФО, який повинен бути наставником, до того ж особою, яка власним прикладом демонструє, що насправді являє собою фізкультурна діяльність, життя і діяльність будівничого власного здоров'я.

Рекомендованими й такими, що мають бути включені до початкового етапу реалізації технології НпФО, який триває впродовж першого пів семестру (вересень і жовтень місяці) являються наступні засоби та прийоми:

- *індивідуальні співбесіди викладача НпФО з кожним із студентів*, які за станом свого здоров'я звільнені від практичних занять з «Фізичного виховання». При цьому має бути враховане, що ці студенти, вчорашні школярі, вже давно вважають себе людьми хворими, і такими, що не повинні залучатись до будь-яких форм фізичного виховання. Такі студенти нерідко з острахом і недовірою зустрічають запропоновані їм заходи щодо покращення, за участі викладача і лікаря, їх психофізичного стану. Тож обрана тональність бесід, а також аргументи на користь занять НпФО мають поступово навертати студентів до цього запропонованого їм навчального курсу з «Фізичного виховання»;

- *ознайомлення з логікою та змістом курсу НпФО* і з методичним забезпеченням на допомогу студентам, включаючи список наявної в бібліотеці вишу рекомендованої літератури, а також спеціально написаними відповідними навчальними посібниками і методичними рекомендаціями;

- *оформлення письмової згоди студентів* на те, що вони не заперечують проти проведення раніше визначеної системи обстежень їх психофізичної сфери, не заперечують проти ознайомлення з результатами цих обстежень, а також проти складання, за участі викладача, своєї індивідуальної програми доступних оздоровчих занять, спрямованих на покращення психофізичного стану;

- отримання базової *програми організації індивідуальних занять «100 хвилин»* [34], яка містить алгоритм розробки самостійних фізкультурно-оздоровчих занять студентів з послабленим здоров'ям і дозволяє враховувати вже існуючі патології і особливості стану їх здоров'я (Додаток АД);

- проходження інструктажу *з техніки безпеки*, включаючи опанування методиками самоконтролю стану здоров'я під час власних оздоровчих занять;

- проведення *відповідних тренінгів*, які заохочують студентів до застосовування на практиці засвоєних базових знань про організацію і проведення власних фізкультурно-оздоровчих занять;

- перевірка викладачем *засвоєних базових знань та умінь*, які дають студенту впевненість у можливості розгортання власних безпечних оздоровчих занять.

Як результат, на етапі адаптації студентів до курсу НпФО, мають бути встановлені відверті й довірчі відносини між студентом та викладачем. Має бути сформоване розуміння, що заняття НпФО потрібні самому студенту, що це і є саме та можливість поглиблення освіти у частині формування здорового способу життя, яка сприятиме покращенню свого здоров'я та працездатності.

Визначаючи завдання щодо формування мотивації студентів до занять оздоровчою фізичною культурою, брали до уваги думку Н. Борейко щодо потреби створення надійного мотиваційного потенціалу до самостійних занять. «Мотив, - пише автор, - ми розуміємо як складне інтегральне (системне) психологічне утворення, котре у своїй структурі має три блоки: 1) потреби; 2) «внутрішні фільтри», 3) завдання, які можуть задовольнити потребу. Спрощення мотиву до потреби призвело до того, що позитивні мотиви не сформовані у більшості студентів, зокрема не сформовані «внутрішні фільтри». На формування мотивації мають вплив такі чинники: зміст навчального матеріалу; форми навчальної діяльності; оцінювання навчальної діяльності; зміст навчального матеріалу» [3, с.30].

Ми дотримувались, також, *етапів формування мотивації до занять з фізичного виховання*, визначених Є. А. Захариною [10, с.98-100]. Отже на етапі «Спонукання і мотивація до діяльності» створювались педагогічні ситуації, які забезпечували середовище особистісно-орієнтованого навчання. У процесі такого навчання передбачались ситуації-стимули, які сприятливо впливають на розвиток особистості студента, надаючи йому простір для вільного вибору. Це умови, які сприяли загостреному відчуттю необхідності для хворої людини індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять, у тому числі методи непрямого переконання і стимулювання. Серед них бесіди на наступні теми: вплив занять фізичними вправами на стан функціональних систем організму; значення фізкультурних занять для реалізації життєвих планів; про досягнення шляхом фізкультурно-оздоровчих занять і покращення здоров'я намічених планів у навчальній і професійній діяльності.

На етапі «Визначення мети та вибір діяльності» важливо, щоб мотиваційна тенденція продовжувала свій розвиток і знайшла втілення у спонуканні студентів до відповідних дій. Для цього потрібно, щоб студенти почали надавати особисто-значущого сенсу своїм індивідуальним фізкультурно-оздоровчим заняттям. В індивідуальних бесідах із студентами викладач допомагає їм оцінити свої можливості і ступінь готовності до таких занять, визначитись із задумом про ідею та сутність цих занять, виходячи з наявного захворювання, психофізичного стану, існуючих побутових можливостей і ресурсів для організації самостійних занять тощо.

На етапі «Реалізація поставлених задач, використання створених комфортних умов для наміченої діяльності» забезпечувалась підтримка стійкості мотиваційного процесу. Здійснювався контроль за розробкою та виконанням складеної, разом з педагогом, програми фізкультурно-оздоровчих занять. Стимулювалось використання засобів самоконтролю за своїм психофізичним станом. Проводилось тестування для заміру динаміки психофізичних якостей під час виконання індивідуальної програми занять.

На етапі «Аналіз отриманих результатів, осмислення успіхів» перевага надавалась усвідомленню студентами перших успіхів у покращенні стану здоров'я. Аналізувалась поточна рейтингова оцінка студентів з «Фізичного виховання», встановлювались резерви покращення оцінки,

а відтак приділялась увага головно вдосконаленню змісту і вдосконаленню виконання складеної за участі викладача індивідуальної програми фізкультурно-оздоровчих занять.

На етапі «Бажання продовжити заняття після досягнення визначеної мети» відзначались отримані студентами позитивні результати: набуті важливі знання та уміння з управління станом здоров'я; перші досягнення у покращенні свого психофізичного стану і здоров'я; набутий досвід планування та реалізації індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять; досвід застосування різноманітних методик самоконтролю у ході занять. Отже, створена у процесі спілкування із студентом у ході НпФО комфортна психологічна атмосфера стала стимулом до їх подальших оздоровчих занять.

У ході індивідуальних занять та консультацій, як важливий елемент педагогічної технології НпФО, *ми застосовували систему тренінгів студентів*. Відомо, що тренінгова форма навчання будується на методиці участі. Це означає, що студент має бути не спостерігачем, але активним учасником навчання. Суттєвою перевагою тренінгової методики є те, що вона надає можливість розглядати складні, емоційно-значущі питання, яким є питання особистого здоров'я, в безпечній обстановці діалогу з викладачем, а не у реальному житті з невизначеністю, загрозами і ризиками [18].

В залежності від мети та завдань тренінгу, під час індивідуальних занять та консультацій студентів застосовувались наступні його різновиди, якими може опанувати кожен викладач кафедри фізичного виховання:

- соціально-психологічний тренінг, який спрямовувався на розвиток комунікативних здібностей, між особистих відносин, уміння встановлювати та розвивати різні види взаємин між людьми, що оточують студента;

- тренінг особистого зростання, спрямовувався на самовдосконалення, вирішення внутрішньо-особистісних конфліктів та суперечностей;

- тематичний (соціально-освітній) тренінг спрямовувався на розгляд у ході обговорення і дискусій конкретної теми НпФО, зміст якої студенту потрібно засвоїти, сформувати відповідні знання, уміння та навички;

- психокорекційний тренінг, потрібен для сприяння корекції психічних процесів, тренування певних поведінкових якостей і здібностей студентів.

Ми виходили з того, що *знання краще формувати у безпосередньому спілкуванні викладача і студента*, або ж у ході обговорення самостійно опрацьованої студентами та рекомендованої їм літератури, чому сприяли тренінги. Був, також, спеціально написаний і виданий навчальний посібник «Організація самостійних фізкультурно-оздоровчих занять «Програма 100 хвилин» [34]. У ньому знайшла стисле відображення уся та сума знань, котрі були передбачені у ході НпФО цих студентів.

Набуті студентами знання не повинні бути самоціллю, але сприяти:

- мотивації, впевненості у собі і позитивному емоційному відношенню до розгортання власних фізкультурно-оздоровчих занять;

- опануванню уміннями та навичками, необхідними для самостійних фізкультурно-оздоровчих занять;

- подальшому підтриманню власного психофізичного стану майбутніми випускниками вишу на достатньому для їх життєдіяльності рівні.

Методична підготовка студентів до самостійної роботи здійснювалась під час методичних занять щодо виконання запропонованих фізичних вправ, у ході опанування методами самоконтролю, розробки студентами за участі викладача і лікаря систем їхніх індивідуальних оздоровчих занять під час консультацій з викладачем вже під час самостійних занять студентів. У ході методичної підготовки зверталась увага на формування умінь моделювати самостійні оздоровчі заняття: Адже «... лише

навчивши студента самостійно організовувати своє самовдосконалення, заклавши в нього потребу до цього, можна забезпечити зростання (особи) та найкращу її самореалізацію» [4].

Загальна схема управління на кафедрі фізичного виховання процесом непрофесійної фізкультурної освіти студентів спеціальної медичної групи, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання», представлена на рис. 9.2.

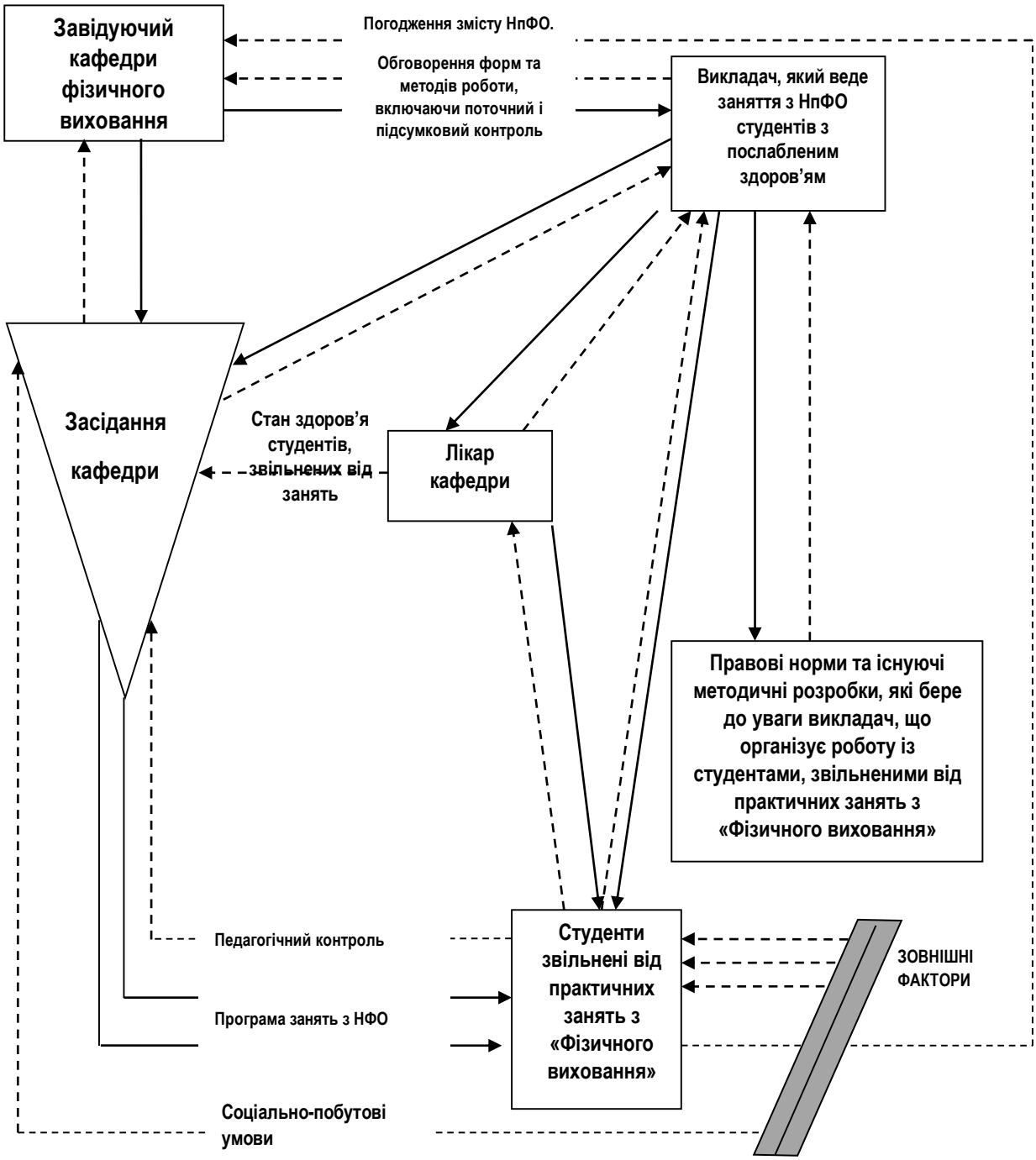


Рис. 9.2. Схема управління процесом НпФО на кафедрі фізичного виховання

Ретельно підготовлена, у такий спосіб, самостійна робота студентів у формі наступних фізкультурно-оздоровчих занять відповідно до особливостей наявних захворювань, розв'язує такі освітні завдання:

- міцного засвоєння основ визначеної суми знань, вироблення потреби у поглибленні сформованих знань, необхідних для організації своїх занять у подальшому;

- розвитку самостійного творчого мислення щодо оптимальної організації власних занять і отримання від них бажаного оздоровчого ефекту;

- можливості самореалізації наявного потенціалу у освіченої особи і самоствердження у справі управління власним здоров'ям;

- виховання самодисципліни й самоорганізації у ході набування навичок управління власним здоров'ям;

- використання набутих умінь та навичок у повсякденному житті.

Отже, розроблена система сприяння оздоровленню студентів шляхом НпФО з одночасним розгортанням самостійних оздоровчих занять включала:

- цінності-орієнтири щодо зміни звичного стилю життя, опанування здоровим способом життя (ЗСЖ) з метою досягнення стійкої ремісії відносно наявних хвороб та усунення екзогенних факторів ризику хронічних неінфекційних захворювань;

- кінезіотерапію і самомасаж задля усунення вегетативного дисбалансу через корекцію параметрів фізичного розвитку, функціональної, фізичної підготовленості та психологічного статусу;

- когнітивно-поведінкову корекцію з метою оптимізації психологічного стану через створення позитивного іміджу особи, яка позбавлена шкідливих звичок, формування мотивації на дотримання здорового способу життя [2].

Таким чином, під умінням *дотримуватись здорового способу життя*, ми мали на увазі суму умінь, опанування якими дозволяє оцінювати свою поведінку в аспекті збереження та покращення здоров'я, коректувати режим життєдіяльності, планувати діяльність по формуванню ЗСЖ, визначати проблеми в стані свого здоров'я, а також здійснювати адекватні оздоровчі заходи [14]. Ми поділяємо точку зору автора [14], який розмежовує сфери інтересів *валеологічної стратегії, якої ми дотримуємось у ході НпФО,* та медичної стратегії, яка майже не перетинається з діяльністю викладачів кафедри фізичного виховання (табл. 9.1).

Таблиця 9.1

Характеристика структури стратегії досягнення здоров'я особистості (за А. В. Магльованим [14])

№ з/п	Ознаки	Валеологічна стратегія	Клініко-профілактична стратегія
1.	Центральне поняття і об'єкт діагностики	Здоров'я	Хвороба
2.	Головна мета	Зміцнення здоров'я	Подолання хвороби
3.	Основний об'єкт	Педагог, психолог, лікар	Лікар
4.	Шлях до здоров'я	Прямий – зміцнення здоров'я	Опосередкований – боротьба з хворобою
5.	Ставлення до організму	Через ознаки найвищої досконалості організму	Через недовіру до можливостей організму
6.	Розуміння організму	Як цілісність	Теоретично – як цілості, а практично – як до суми частин

Описана вище методологія та зміст інноваційної педагогічної технології НФО студентів, узагальнені у схемах, які подані на рис. 9.3 і 9.4.

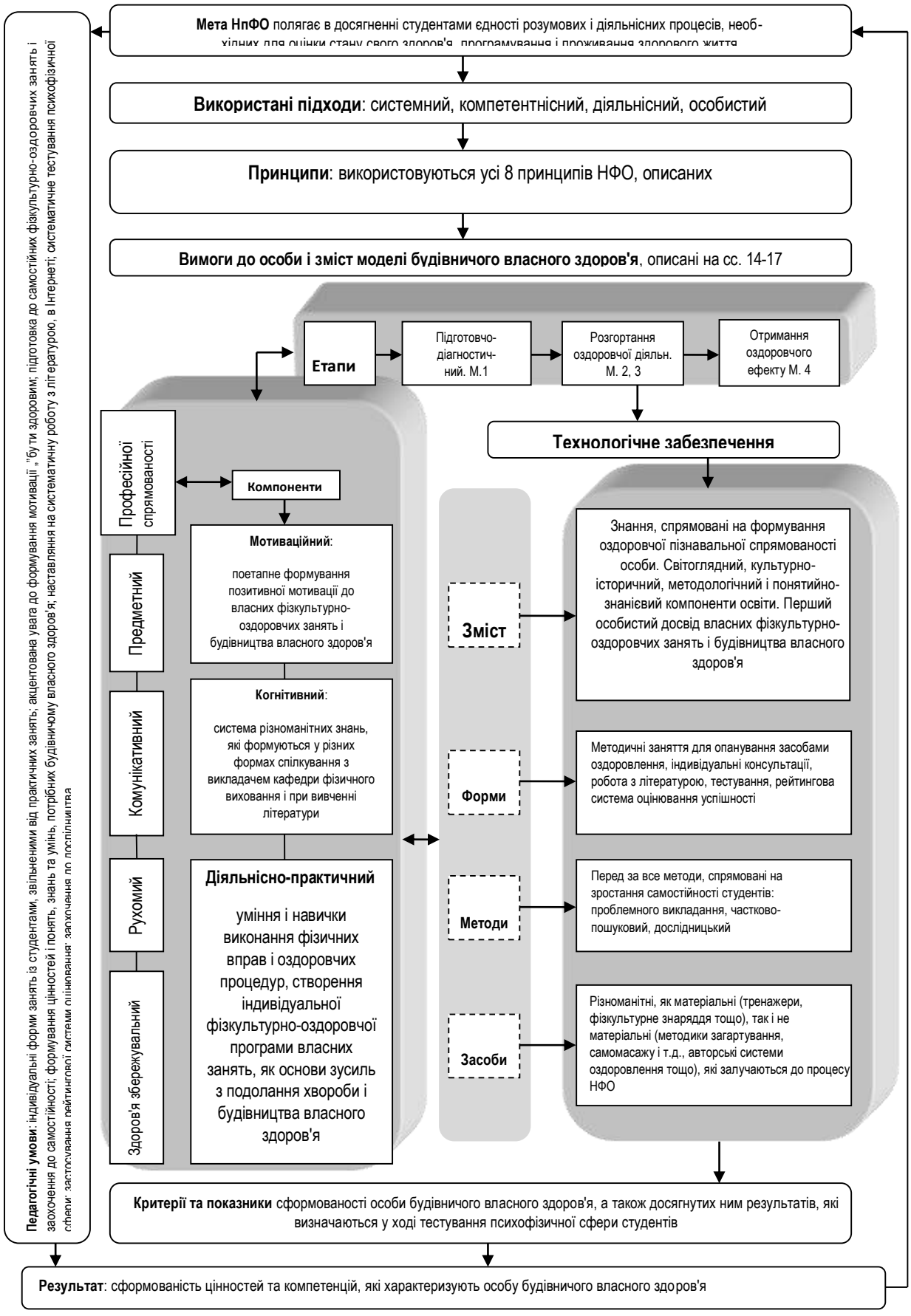


Рис. 9.3. Методологія інноваційної педагогічної технології НпФО студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

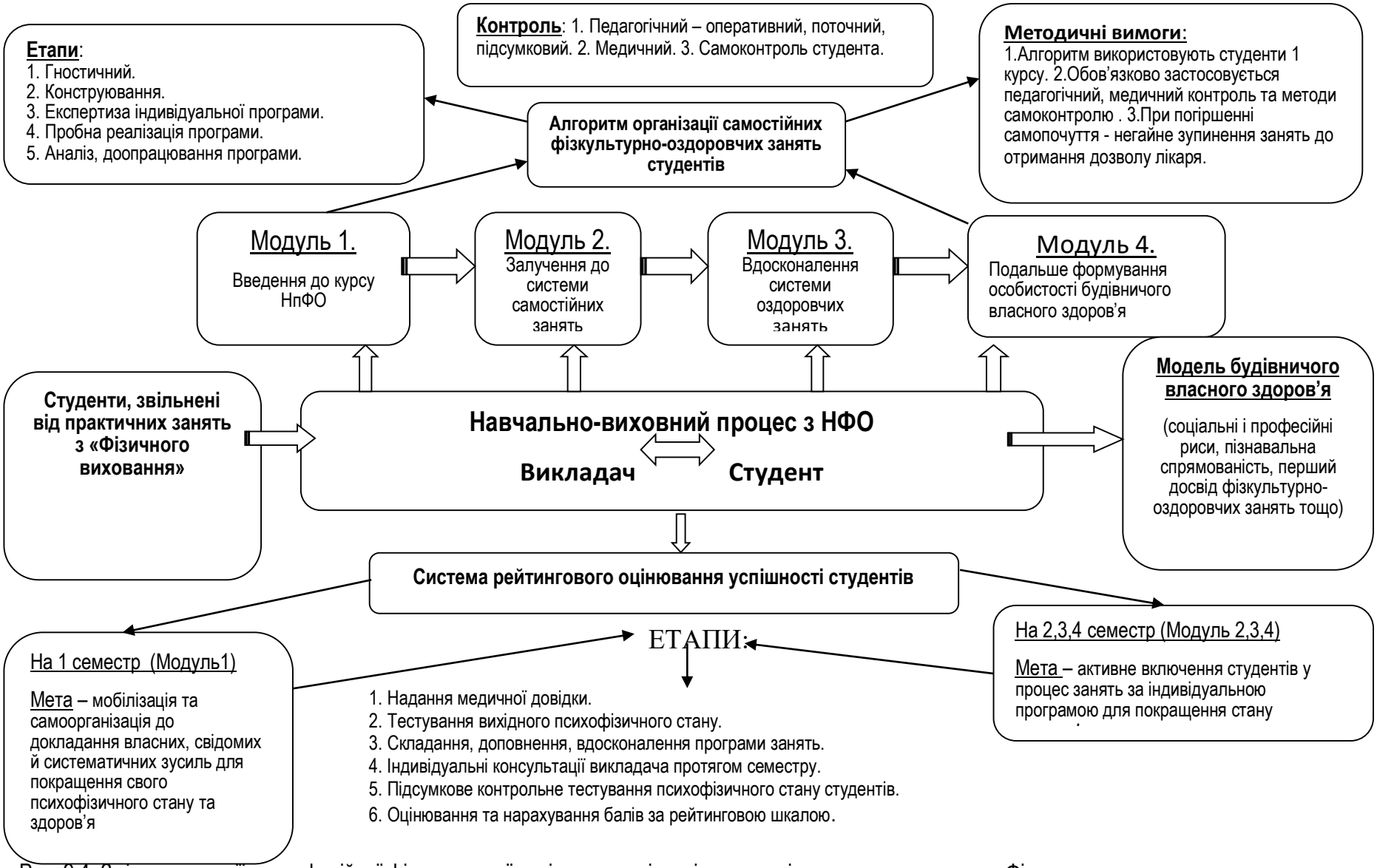


Рис. 9.4. Зміст технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

Серед системи оздоровчих заходів, увага студентів зверталась на необхідність докладання зусиль для подолання шкідливих звичок. Серцево-судинні захворювання, хвороби органів дихання та травлення, обміну речовин, багато форм раку, СНІД – це лише деякі недуги, прямою або опосередкованою причиною яких стають шкідливі звички [8]. Шкідливу звичку людина може придбати через абсолютно різні причини: з цікавості, внаслідок обраного «нездорового» способу життя, тиск оточення, негаразди під час навчання та в особистому житті, сильний емоційний шок, бажання «бути, як усі» тощо. При цьому науковці відзначають: «Питома вага шкідливих звичок у комплексі впливів, що визначають спосіб життя, надзвичайно суттєва» [8, с.182].

У ході НпФО і пояснення суті ЗСЖ студентам з послабленим здоров'ям зверталась увага, також, на потребу здорового харчування. Адже відомо, що харчування студентської молоді є полі дефіцитним, незбалансованим за багатьма мікро- та макронутрієнтами, а це не запобігає розвитку аліментарних захворювань [7]. Відсутність відповідних науково-обґрунтованих знань у студентів веде до неправильного способу життя, а неправильний спосіб життя до захворювань. Отже, НФО повинна містити рекомендації і щодо здорового харчування, яке є важливою частиною зусиль особи по подоланню хвороби та зміцненню свого здоров'я.

На рис. 9.3 подана методологія інноваційної педагогічної технології НпФО: мета занять непрофесійною фізкультурною освітою; використані концептуальні підходи; описані принципи НпФО; вказані вимоги до особи і зміст моделі особи будівничого власного здоров'я та інші важливі елементи, які усі разом й склали методологію розробленої інноваційної педагогічної технології. На рис. 9.4. подано міст технології НпФО студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання».

Крім того, зазначені: усі етапи занять з НпФО, які були розписані за відповідними модулями; педагогічні умови, у яких були організовані заняття з НпФО; детально розкрите технологічне забезпечення освітнього процесу, який сприяв не лише засвоєнню передбаченого обсягу знань, умінь та навичок, але також стимулював розгортання у студентів з послабленим здоров'ям їхньої фізкультурної діяльності та діяльності будівництва власного здоров'я. Нарешті, у методології зафіксована кінцевий результат занять НпФО.

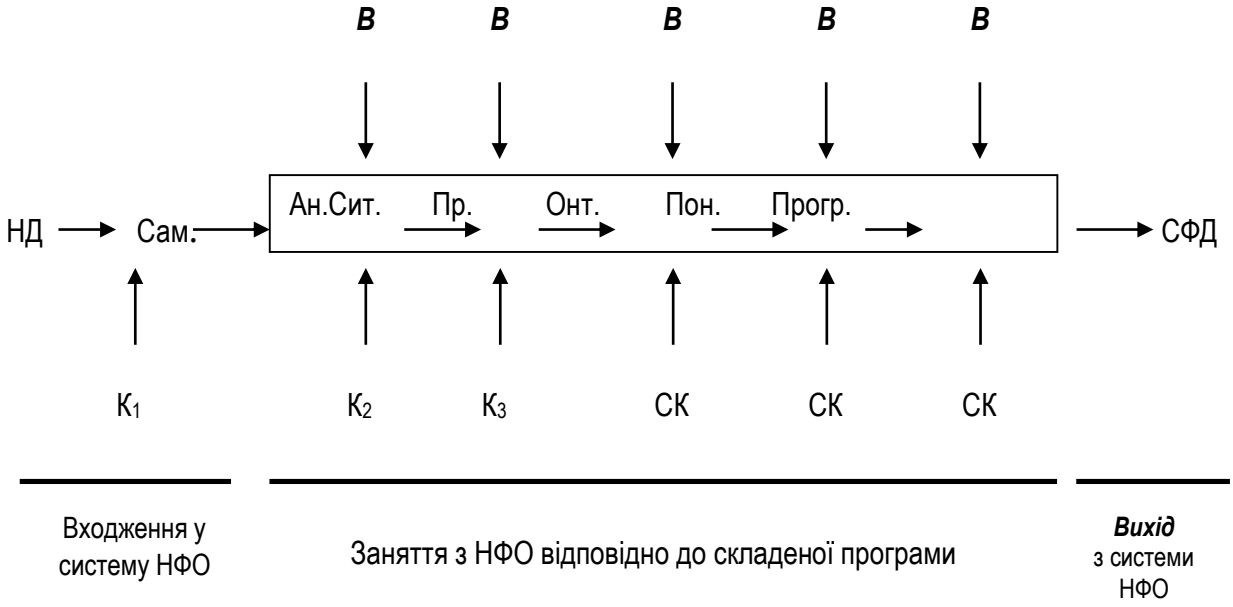
У ході створення інноваційної технології ми брали до уваги, також, наступні визначення. *Здоров'я людини* – це стан, який забезпечує статико-динамічний речовинно-енергетичний гомеостаз організму (фізичне здоров'я), внутрішньо системний гомеостаз мозку (психічне здоров'я) і системно-середовищний гомеостаз поведінки (соціальне здоров'я).

Фізичне здоров'я – це стан організму, при якому інтегральні показники основних фізіологічних систем в межах фізіологічної норми і адекватно змінюються при взаємодії людини з довкіллям [15].

Принципову послідовність дій викладача і студентів у розробленій інноваційній педагогічній технології НФО презентує рис. 9.5, який є дещо уточненим фрагментом загальної технології НпФО.

Важливою частиною навчальної технології було опанування студентами, звільненими від практичних занять, методикою самоконтролю за станом здоров'я і ведення щоденника самоконтролю. Самоконтроль впродовж оздоровчих занять включає регулярне спостереження студента за станом свого здоров'я, фізичним розвитком та змінами, що відбуваються під впливом індивідуальних занять, а його результати повинні повідомлятись викладачу НпФО та лікарю. При цьому самоконтроль не може замінити лікарського контролю, який має бути постійним, він є лише доповненням до нього.

Самоконтроль дозволяє оцінювати ефективність використаних фізкультурно-оздоровчих заходів, відстежувати стан свого здоров'я, сприяти дотриманню правил особистої та громадської гігієни, режиму дня тощо. Самоконтроль у ході оздоровчих занять складається з простих й загальнодоступних прийомів спостереження та обліку суб'єктивних показників (самопочуття, сон, апетит, роботоздатність), а також об'єктивного дослідження (маса тіла, пульс, динамометрія, ЖЄЛ).



НД – надавання студентами медичної довідки Сам. – самовизначення, тобто постановка цілей на час занять Ан. сит. – аналіз ситуації (стилю життя студента) Пр. – проблематизація стилю життя Онт. – побудова онтологій (про хворобу, здоров'я, ЗСЖ тощо)	Пон.- побудова відповідних понять Прогр. – створення програми занять СФД – самостійна фізкультурна діяльність відповідно до програми В – педагогічний вплив викладача $К_1$ – контроль викладача $К_2$ – взаємний контроль студентів $К_3$ – корекція свого стилю життя СК – самоконтроль

Рис. 9.5. Послідовність дій викладачів і студентів, звільнених від практичних занять, у ході непрофесійної фізкультурної освіти

Підкреслимо, для студентів з послабленим здоров'ям дані самоконтролю, про які вони мають регулярно повідомляти своєму викладачу та лікарю кафедри, стають особливо потрібними.

9.3. Рейтингова оцінка успішності студентів, як елемент технології, та експертні оцінки якості проєкту непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

Відомо, що дидактичний процес складається з трьох взаємно пов'язаних елементів: мотивації навчання, навчальної діяльності та управління нею з боку викладача. Відповідно до цього, проєктування навчального процесу включало: мотивацію навчальної діяльності; побудову системи послідовних пізнавальних дій, які необхідно здійснити студентам для засвоєння знань та умінь на передбаченому рівні; спосіб управління навчальною діяльністю студентів, як сукупність методів і

прийомів, організаційних форм та засобів навчання, якими передбачалось скористатися для досягнення визначених цілей навчання з НпФО.

Рейтингова система оцінювання успішності студентів з «Фізичного виховання», як важливий елемент управління, достатньо досліджена і поширена у вищій школі України. *Рейтингування* – це система контролю якості навчання, яка є гнучким і дієвим засобом впливу на студентів та підтримання їхньої мотивації до успішного навчання. Використання навчального рейтингу дає відчутні переваги для студента, які проявляються у наступному:

- рейтинг орієнтує на всебічне розкриття і розвиток здібностей;
- активізує навчальну роботу, робить її більш ритмічною і систематичною на протязі усього періоду навчання;
- мотивує зусилля, спрямовані на навчання;
- сприяє розвитку самостійності, ініціативи і творчості;
- підвищує об'єктивність оцінювання знань, умінь і навичок, а також суттєво знижує вплив суб'єктивності викладача на оцінку студента;
- зменшує пікове психологічне навантаження під час підсумкового контролю, у тому числі й з дисципліни «Фізичне виховання» [11].

Створюючи систему рейтингового оцінювання студентів, звільнених від практичних занять, ми брали до уваги наявні розробки щодо проблеми оцінювання та оцінки у «Фізичному вихованні» студентів [23]. Автори зазначають, що сучасна система оцінювання студентів повинна враховувати: «... як освітню, так і моторну складові цієї вузівської навчальної дисципліни. Така узагальнююча оцінка дозволяє одночасно враховувати, окрім стану фізичного розвитку студентів, ще й рівень оволодіння та здатність розпоряджатися знаннями, а також наявність умінь використання засобів фізичної культури і спорту, як важливими елементами фізичної культури особистості» [23, с. 26].

Система рейтингового оцінювання успішності студентів НГУ, звільнених від відвідування практичних занять з «Фізичного виховання», була адаптована до особливостей кожного із семестрів (як приклад нижче наведемо описання рейтингової системи на I та II семестри). Відтак, кожен семестр мав свої особливості нарахування балів і виведення підсумкової оцінки успішності навчальної діяльності студентів відповідно до національної шкали оцінювання та шкали ECTS.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Середня сума очок за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	**A**	відмінно	зараховано
82-89	**B**	добре	
74-81	**C**		
64-73	**D**	задовільно	
60-63	**E**		
35-59	**FX**	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	**F**	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Система рейтингового оцінювання успішності студентів НГУ, звільнених від відвідування практичних занять з «Фізичного виховання» на I семестр. На цьому етапі занять з НпФО,

рейтингове оцінювання – це система максимально об'єктивного й відкритого визначення підсумкової відмітки студентів, звільнених від практичних занять, яку вони отримують за якість опанування теоретичним і методичним змістом навчальної дисципліни «Фізичне виховання», основою якої для них виступає НпФО. *Мета рейтингового оцінювання* – мобілізація та самоорганізація студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять, до докладання власних свідомих та систематичних зусиль для покращення свого психофізичного стану і здоров'я (Додаток Р).

Сутність рейтингового оцінювання полягає у наступному:

- ті, хто виконають усі передбачені кафедрою фізичного виховання та спорту заходи, отримують максимальну кількість балів - 100; натомість ті, хто уникає передбачених заходів, спрямованих на покращення їх здоров'я, отримують кількість балів відповідно до виконаних пунктів рейтингової системи;

- набрані студентами від 90 до 100 балів відповідають оцінці «відмінно» (або ж А за шкалою ECTS), від 74 до 89 балів – оцінці «добре» (або ж С та В), від 60 до 73 балів – оцінці «задовільно» (або ж D та Е), від 35 до 59 балів – оцінці «незадовільно» (або ж FX), 34 бал і менше – оцінці F, тобто незадовільно з обов'язковим повторним опрацюванням матеріалу дисципліни.

Спосіб нарахування балів студентові спецгрупи за опанування «Фізичним вихованням»:

1) студент звернувся до лікаря і викладача кафедри фізичного виховання з належно оформленою медичною довідкою, яка надає йому право не відвідувати практичні заняття, *не пізніше вересня місяця* – 10 балів;

2) студент *у вересні-жовтні місяці* пройшов на кафедрі фізичного виховання тестування у викладача для уточнення показників свого психофізичного стану та оформлення цих даних у навчальному журналі (Додатки Н, Т, Х, Ц, Ш, Щ, Ю, Я). А також дав письмову згоду на участь у психофункціональних дослідженнях стану організму з метою отримання даних, важливих для покращення свого здоров'я (Додаток П) - 10 балів;

3) студент *не пізніше жовтня місяця* розробив та погодив з викладачем індивідуальну оздоровчу програму занять по підтримці (вдосконаленню) власного психофізичного стану й здоров'я – 10 балів;

4) студент впродовж *жовтня-грудня місяців* періодично відвідував свого викладача для консультацій щодо організації та якісного проведення власних самостійних занять, спрямованих на покращення здоров'я – по 2 бали за кожну консультацію, але не більше 10 балів;

5) студент впродовж *жовтня-грудня місяців* сумлінно самостійно займався відповідно до погодженої з викладачем програми індивідуальних занять, що забезпечило покращення *усіх показників* його психофізичного стану у ході повторного тестування на кафедрі фізичного виховання – 50 балів;

- студент впродовж жовтня-грудня місяців самостійно займався відповідно до погодженої з викладачем програми індивідуальних занять, що забезпечило покращення *частини показників* його психофізичного стану у ході повторного тестування на кафедрі фізичного виховання – 42 бали;

- студент впродовж жовтня-грудня місяців самостійно займався відповідно до погодженої з викладачем програми індивідуальних занять, але не відбулось покращення *жодного* з *показників* психофізичного стану у ході повторного тестування на кафедрі фізичного виховання – 22 бали;

6) студент представив для отримання заліку з «Фізичного виховання» докладно описану ним програму своїх оздоровчих занять впродовж жовтня-грудня місяців із власним коментарем (що вдалось зробити, чого вдалось досягти, на що йому у подальшому треба звернути увагу) – 10 балів.

Примітка, припускається наступна *корекція рейтингового оцінювання*:

- якщо студент *пізніше, ніж визначено*, виконав етапи 1 і 2, він може зробити огляд літератури за дорученням викладача, за що отримає 20 балів;

- студент *пізніше виконав етап 3 і, можливо, пропустив етап 4*, але за покращення стану свого здоров'я набрав 50 або 42 бали, - за сумлінне виконання індивідуальної програми йому нараховуються додатково 20 балів.

Система рейтингового оцінювання успішності студентів НГУ, звільнених від відвідування практичних занять з «Фізичного виховання» на II семестр. Тут, *рейтингове оцінювання* – це система максимально об'єктивного й відкритого визначення підсумкової оцінки студентів, звільнених від практичних занять, яку вони отримують за якість опанування змістом навчальної дисципліни «Фізичне виховання».

Мета застосування рейтингового оцінювання **-** активне включення студентів звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання», у процес занять за індивідуальною оздоровчою програмою «100 хвилин» для покращення стану здоров'я та забезпечення стійкої ремісії, а бажано й позитивної динаміки у подоланні симптомів існуючої хвороби.

Сутність рейтингового оцінювання у семестрі полягає у наступному:

- ті, хто виконають усі передбачені кафедрою фізичного виховання та спорту заходи, отримують максимальну кількість балів - 100; натомість ті, хто уникає передбачених заходів, спрямованих на покращення їх здоров'я, отримують кількість балів відповідно до виконаних пунктів рейтингової системи;

- набрані студентами від 90 до 100 балів відповідають оцінці «відмінно» (або ж A за шкалою ECTS), від 74 до 89 балів – оцінці «добре» (або ж C та B), від 60 до 73 балів – оцінці «задовільно» (або ж D та E), від 35 до 59 балів – оцінці «незадовільно» (або ж FX), менше 35 балів – оцінці F, тобто незадовільно з обов'язковим повторним опрацюванням матеріалу дисципліни.

Спосіб нарахування балів за опанування «Фізичним вихованням»:

1. Своєчасне проходження повторного медичного огляду та надання довідки про звільнення від практичних занять з «Фізичного виховання».

Термін виконання _____ – 10 балів.

2. Доповнення та корекція індивідуальної фізкультурно-оздоровчої програми студента «100 хвилин», з урахуванням отриманих даних за результатами зимового тестування психофізичного стану і здоров'я, для забезпечення її високої ефективності.

Термін виконання: _____ – 10 балів.

3. Відвідування протягом семестру занять-консультацій з занять ЛФК для вдосконалення власних фізкультурно-оздоровчих занять.

Термін виконання: *протягом семестру*, по 2 бали за кожне відвідування, але не більше 10 балів.

4. Визначення психофізичного стану студента шляхом повторного тестування (*наприкінці навчального року*). Якщо власні оздоровчі заняття за індивідуальною реабілітаційною програмою забезпечили:

4.1. Покращення усіх показників психофізичного стану студента – отримує 60 бали;

4.2. Покращення частини показників психофізичного стану студента – 52 бали;

4.3. Відсутнє покращення жодного з показників психофізичного стану студента, хоча студент і виконував складену ним програму занять – 22 бали.

Термін виконання: *кінець весняного семестру*.

5. Студент представив власний коментар (що вдалось зробити, чого вдалось досягти, на що йому у подальшому треба звернути увагу).

Термін виконання: кінець семестру – 10 балів.

Примітка, допускається наступна *корекція рейтингового оцінювання*:

- якщо студент *пізніше, ніж визначено*, виконав етапи 1 і 2, він робить огляд літератури за дорученням викладача, за що отримає 20 балів. Окрім цього, заохочувальні додаткові 20 балів можуть нараховуватись студенту також за написання тез доповідей або статей та участь у студентських наукових конференціях, присвячених проблемам «Фізичного виховання»;

- студент пропустив етап 3, але за покращення стану свого здоров'я набрав 60 або 52 бали, - *за сумлінне виконання індивідуальної програми* йому нараховуються додатково 20 балів.

Загалом за усіма чотирма семестрами навчання на I та II курсах і відповідними модулями, а саме так були влаштовані заняття з «Фізичного виховання» у НГУ у ході педагогічного експерименту, особливості нарахування рейтингових балів полягають у наступному (табл. 9.2 і 9.3).

Таблиця 9.2

Зміст рейтингової системи оцінювання успішності студентів спеціальної медичної групи, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», на прикладі першого курсу навчання у НГУ, I семестр, 1 модуль

Зміст елементів модуля	Види контролю	Сума залікових балів
I курс, I семестр. Модуль 1		
1.Студент надав лікарю кафедри належно оформлену медичну довідку не пізніше вересня місяця	Відмітка у викладача про надану лікарю медичну довідку	10 балів
2.Студент у вересні - жовтні пройшов тестування свого психофізичного стану	Дані про тестування в журналі викладача	10 балів
3.Студент не пізніше жовтня студент погодив з викладачем програму своїх оздоровчих занять	Дані про наявність погодженої програми в журналі викладача	10 балів
4.Студент у період жовтня-грудня відвідав консультації щодо своїх самостійних занять	Відмітки про консультації в журналі викладача	Не більше 10 балів
5.За рахунок виконання програми студент:		
покращив усі показники свого психофізичного стану;	Відмітки про тестуванні в журналі викладача	50 балів
покращив частину показників свого психофізичного стану;	Відмітки про тестування в журналі викладача	42 бали
не відбулося покращення жодного з показників	Відмітки про тестування в журналі викладача	22 бали
6.Студент представив для отримання заліку докладно описану програму фізкультурно-оздоровчих занять з аналізом досягнень і невдач	Відмітка в журналі викладача	10 балів
Елементи можливої *корекції рейтингового оцінювання*:		
студент пізніше, ніж це визначено, виконав елементи 1 та 2, але якісно виконав аналіз літератури;	Відмітка в журналі викладача	20 балів
студент пізніше виконав етап 3, можливо пропустив етап 4, але за рахунок сумлінного виконання програми і покращення стану здоров'я отримав не менше 42 балів	Відмітка в журналі викладача	20 балів
Разом за модуль 1 не більше 100 балів		

Як видно із змісту табл. 9.2, рейтингове оцінювання успішності у першому семестрі заохочує студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», передовсім до наступних дій: своєчасно надати лікарю кафедри належно оформлену медичну довідку; своєчасно пройти тестування психофізичного стану; не пізніше жовтня місяця погодити з викладачем програму своїх фізкультурно-оздоровчих занять; у період жовтня-грудня відвідувати консультації щодо самостійних фізкультурно-оздоровчих занять; за рахунок проведення систематичних самостійних занять прагнути покращити частину показників психофізичного стану. Нарешті, студенти мали надати для отримання заліку докладно описану програму фізкультурно-оздоровчих занять з аналізом досягнень і невдач, для вдосконалення, разом з викладачем, програми своїх занять на наступний семестр.

Таблиця 9.3

Зміст рейтингової системи оцінювання успішності студентів спеціальної медичної групи, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», на прикладі першого курсу навчання у НГУ, II семестр, 2 модуль

I курс, II семестр. Модуль 2		
1.Своєчасний повторний медичний огляд та надання медичної довідки	Відмітка у викладача про надану лікарю медичну довідку	10 балів
2. Доповнення та корекція індивідуальної оздоровчої програми студента „100 хвилин”,	Відмітка в журналі викладача	10 балів
3.Відвідання занять-консультацій викладача	Відмітки в журналі викладача	Не більше 10 балів
4.Визначення стану здоров'я через повторне тестування: якщо покращились усі дані про психофізичний стан; покращилась частина показників; відсутнє покращення жодного з показників, хоча студент виконував програму занять	 Відмітки в журналі викладача Відмітки в журналі викладача Відмітки в журналі викладача	 60 балів 52 бали 22 бали
5.Студент надав свій коментар до виконаної програми занять	Відмітка в журналі викладача	10 балів
Елементи можливої *корекції рейтингового оцінювання*: студент, пізніше терміну виконав етапи 1 і 2, але розглянув літературу (написав тези на наукову конференцію); студент пропустив етап 3, але за покращення здоров'я отримав 60 або 52 бали.	 Відмітка в журналі викладача Відмітка в журналі викладача	 20 балів 20 балів
Разом за модуль 2 не більше 100 балів		

Особливість застосованої системи рейтингового оцінювання полягає у тому, що визначаючи успішність студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», ми відійшли від традиційно-декларативного для дисципліни способу визначення рівня знань та умінь. Впроваджене рейтингове оцінювання, на відміну від реферативної технології, має та меті розгортання фізкультурної діяльності та діяльності будівництва власного здоров'я. Обираючи саме такі пріоритети, як бажаний

результат НпФО студентів, звільнених від практичних занять, ми намагались поєднати формування знань та умінь і завдання розгортання фізкультурно-оздоровчих занять, як стрижня ЗСЖ студентів.

Перед початком формуючого педагогічного експерименту, метою якого була практична перевірка розробленої інноваційної педагогічної технології, була проведена експертиза виконаних теоретико-методичних розробок. Експертиза торкалась двох основних елементів технології, якими є рекомендована студентам у якості основи для розробки ними індивідуальної програми занять *попередньо складена програма «100 хвилин»* [34], а також *рейтингова система оцінювання успішності студентів*. Ці експертні оцінки ми врахували при встановленні якості та під час вдосконалення самої *інноваційної педагогічної технології НпФО студентів спеціальної медичної групи, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання»*.

До експертизи рейтингової системи оцінювання успішності студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», ми залучили учасників ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Здоров'я і освіта: проблеми та перспективи». 10 експертів дали позитивну оцінку рейтинговій системі, а сформульовані ними зауваження були враховані у подальшій роботі під час формуючого експерименту (Додаток Р).

До експертизи програми «100 хвилин» були залучені викладачі кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології Дніпропетровської державної медичної академії у кількості 10 фахівців, які в цілому підтримали спрямованість даної програми і надали рекомендації щодо її вдосконалення.

На питання, «Як в цілому Ви оцінюєте розроблену «Індивідуальну реабілітаційну програму «100 хвилин» були отримані наступні оцінки: позитивна – 8 експертів; важко відповісти – 1 експерт; негативна – 1 експерт. Потому ми спитали експертів: «Якщо Ви дали негативну оцінку, або важко відповісти, будь ласка, аргументуйте свою позицію» і проаналізували їх відповіді (Додаток С).

Таким чином, для попередньої теоретичної перевірки важливих елементів розробленої інноваційної педагогічної технології як раз і була присвячена проведена експертна оцінка. Визначені перспективи її використання до категорії студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», перед пробним застосуванням технології у формуючому педагогічному експерименті.

Отже, у цьому розділі представлене обґрунтування та описання нової інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів спеціальної медичної групи, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання». Викладене у розділі дає підстави стверджувати, що дана інноваційна технологія має свою концептуальну основу, змістовну і процесуальну частини, якими повинна відзначатись якісно розроблена педагогічна технологія. Тим не менш у науці вважається, що лише досвід практичного застосування такої технології може засвідчити її ефективність, а це можливо перевірити в умовах запланованого педагогічного експерименту.

Висновки до дев'ятого розділу

1. Підсумовуючи роботу як з вивчення літературних джерел, так і педагогічного проєктування інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти, маємо достатні підстави зробити наступне узагальнення. Важлива задача дослідження полягала у тому, щоб обґрунтувати систему педагогічних заходів щодо засвоєння комплексу методичних знань та використання їх у оздоровчих заняттях студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання». Узагальнюючи ці заходи в оптимальному поєднанні, ми ставили задачу розробити педагогічну технологію НпФО, яка має сприяти активізації самостійних оздоровчих занять студентів даної категорії. Як видно із змісту даного розділу, обидві ці задачі дослідження слід вважати розв'язаними.

2. Виконаний попередній аналіз дозволяє зробити висновок про те, що педагогічних технологій, спрямованих на фізичне виховання студентів, звільнених від практичних занять вкрай мало. Серед описаних існує можливість дослідити особливості змісту і процесуальної частини лише однієї, а саме технології реферативної форми навчання цих студентів, котру можна розглядати як суттєво спрощену форму непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

3. Технологія непрофесійної фізкультурної освіти студентів, що була створена для основної медичної групи, являє собою педагогічне явище, яке всебічно охоплює основні складові механізму відповідної взаємодії у системі «викладач – студент». За рахунок цього технологія НпФО забезпечує виникнення, розгортання і збереження у цієї категорії студентів фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я.

4. Урахування психофізичних особливостей контингенту студентів з послабленим здоров'ям, розкритих у даному розділі, а також основних положень існуючої технології НпФО студентів основної групи, які були проаналізовані і обговорені у попередніх розділах, створили достатні передумови для проєктування нової інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання».

5. Індивідуальний підхід до опанування НпФО в роботі із студентами, які мають різні захворювання, потребував внесення суттєвих корективів до вже існуючої технології, розробки і впровадження таких методів та засобів опанування змістом непрофесійної фізкультурної освіти, які б дозволили зробити нову створювану інноваційну технологію адекватною контингенту студентів з послабленим здоров'ям. Головна особливість полягає в тому, що усі нездорові студенти мають поміж собою суттєві відмінності у характері патологій (ураження серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, дихальної системи тощо, при цьому ще й різного ступеню важкості), тож проведення з ними групових оздоровчих занять за якоюсь однією методикою є неможливим.

6. Зосереджуючись на створенні інноваційної педагогічної технології, ми у першу чергу приділили увагу розробці моделі будівничого власного здоров'я. Ця модель виступає обов'язковою умовою, адже створювана інноваційна технологія має сприяти формуванню вмотивованої та само визначеної, знаючої що і як потрібно робити при наявному захворюванні та діяльної особи студента, яка і виступає кінцевою метою занять з НпФО студентів з послабленим здоров'ям.

7. Побудова модульної програми з НпФО у структурі вузівської дисципліни «Фізичне виховання», а також окремих модулів складалась з таких етапів: розробки структури усього курсу НпФО з виділенням модулів, які відповідають I-IV семестрам навчання студентів першого та другого курсів студентів НГУ; розробки змісту структури чотирьох окремих модулів; підбору навчальних елементів відповідно до мети кожного з модулів.

8. Першим і вкрай важливим етапом педагогічної технології НФО виступають забезпечення адаптації та мотивації студентів з послабленим здоров'ям до визначених викладачем вимог. Позитивна адаптація і мотивація до занять з НпФО мають не відвертати, але мобілізовувати і заохочувати, а не підкорювати, а сприяти самоорганізації та не страхати можливими санкціями.

9. Створюючи систему рейтингового оцінювання студентів з послабленим здоров'ям, звільнених від практичних занять, ми брали до уваги існуючі розробки щодо проблеми вдосконалення оцінювання у «Фізичному вихованні» студентів, які мають враховувати як освітній компонент, так і покращення фізичного стану, що є особливістю занять НпФО студентів, які мають хвороби.

10. Виконані експертизи важливих елементів технології, а саме програми самостійних занять «100 хвилин», включаючи алгоритм розробки самостійних програм фізкультурно-оздоровчих занять студентів з послабленим здоров'ям, і рейтингової системи оцінювання успішності з «Фізичного

виховання» студентів, звільнених від практичних занять, дозволяють зробити висновок не лише про потенційну ефективність, але й про високу якість інноваційної педагогічної технології НпФО в цілому.

Посилання

1. Афанасьев В. В. Формирование модели выпускника института физической культуры (на примере плавания) : метод. разработка для преподавателей и слушателей Высшей школы тренеров ГЦОЛИФКа. Москва, 1981. 17 с.
2. Бойчук Т. В., Левандовський, М. Г., Голубєва О. С. Система комплексної реабілітації студентів з ознаками вегетативного дисбалансу. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Вип. 44. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт Чернігів, 2007. С. 451-455.
3. Борейко Н. Мотивація до фізичного виховання у студентів вищих технічних навчальних закладів. *Молода спортивна наука України*. Вип. 15. Т. 2. Львів, 2011. С. 27-31.
4. Борейко Н. Ю. Організація самостійної роботи з фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2008. № 1. С. 381-386.
5. Варавина Е. Н., Белогурова Л. В. Реферативная форма обучения студентов групп ЛФК : метод. рекоменд. Донецк, 2010. 35 с.
6. Варавина Е. Н., Белогурова Л. В. Реферативная форма обучения студентов групп ЛФК. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2010. № 1. С. 351-355.
7. Горобей М. П. Проблеми здорового харчування молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Вип. 81. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Чернігів, 2010. С. 177-180.
8. Горобей М. П. Проблеми шкідливих звичок учнівської та студентської молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Вип. 81. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Чернігів, 2010. С. 180-183.
9. Дудицька С. П., Головачук В. В. Можливості використання інноваційних технологій на уроках фізичної культури в сучасній школі. *Теорія і практика фізичного виховання*.2010. № 2. С. 419-423.
10. Захарина Е. А. Формирование мотивации к двигательной активности в процессе физического воспитания студентов высших учебных заведений : дис. …канд. физ. восп. : 24.00.02. Киев, 2008. 201 с.
11. Зеленюк О. В., Макареня В. В., Кравченко Л. С. Довід впровадження кредитно-модульного навчання та рейтингової системи оцінювання успішності студентів із дисципліни «Фізичне виховання» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія». *Теорія і практика фізичного виховання*. 2006, № 1-2. С. 29-34.
12. Каліберда О. Г. Комплексна інформаційна система управління кафедрою фізичного виховання. *Современная стратегия и инновационные технологии физического совершенствования студенческой молодежи (в традициях научно-педагогической школы ОНПУ).* По матер. Междун. симпозиума, 16-17 сентября 2010. Одесса : Наука и техника, 2010. С. 466-469.
13. Капранова Г. В. Формування культури здоров'я у старшокласників загальноосвітньої школи промислового міста : дис. ...канд пед. наук : 13.00.07. Луцьк, 2010. 289 с.
14. Клинов В. В. Формирование умений ведения здорового образа жизни у учащейся молодежи училищ олимпийского резерва. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Вип. 81. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Чернігів, 2010. С. 228-233.

15. Кобза М. Т. Фізіологічний аналіз впливу занять фізичним вихованням на адаптацію до фізичних навантажень та здоров'я студентів : дис. ... канд біол. наук : 03.00.13. Сімферополь, 2002. 213 с.

16. Лисенко Л. Л. Педагогічні технології навчання культурі рухів дівчат 10-12 років: дис. ...канд пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2008. 208 с.

17. Лифшиц В. Я. Модель развивающейся педагогической деятельности как основа совершенствования процесса повышения квалификации преподавателей : дис. …канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1988. 155 с.

18. Міненок А. О. Ефективність соціально-просвітницьких тренінгів з формування мотивації до здорового способу життя. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Вип. 35. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2006. С. 448-451.

19. Олексенко В. М. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 463 с.

20. Островский А. В. Технология личностно-ориентированного физического воспитания студенток высших учебных заведений : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 2007. 24 с.

21. Павлова И. В. Совершенствование валеологического образования студентов физкультурного вуза : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Омск, 1999. 19 с.

22. Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.03.2006, № 4; Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 10.03.2006, № 249/12123. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0249-06#Text

23. Приходько В. В. Навчальний предмет «Фізична культура»: тенденції розвитку від XIX до XXI століття (нотатки після прочитання «Концепції фізичного виховання в системі освіти України»). *Теорія і практика фізичного виховання*. 2003. № 1. С. 16-22.

24. Приходько В. В. Непрофессиональное физкультурное образование : учеб. пособ. для студентов, аспирантов, слушателей ФУС и ФПК ГЦОЛИФКа. Москва : ГЦОЛИФК, 1991. 85 с.

25. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (Опыт игрового проектирования и экспертизы) : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Москва, 1991. 416 с.

26. Приходько В. В., Кузьмінський В. П. Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я : навч. посібник / заг. ред. і передм. А. Г. Чічкова. Дніпропетровськ : НГУ, 2004. 230 с.

27. Про затвердження заходів, спрямованих на реформування системи фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.11.2008, № 1078. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1078290-08#Text

28 Рєпіна О. Г. Використання здоровязбережувальних технологій у фізичному вихованні як умова розвитку особистості: саногенний підхід. *Науковий часопис ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт*). Вип. 11. 2011. С. 256-260.

29. Сергієнко В. М. Інноваційна технологія викладання легкої атлетики на факультетах фізичної культури вищих навчальних закладів : автореф. дис. …канд. наук з фіз. вих. : 24.00.02. Львів, 2007. 20 с.

30. Сырвачева И. С. Квалиметрия инновационных технологий обучения и физического воспитания студентов (на примере обучения таможенным специальностям) : автореф. дис. …д-ра. пед. наук : 13.00.04. Малаховка, 2009. 46 с.

31. Толмачова С. Є., Іванюта Н. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні учнів старших класів технічного ліцею. *Науковий часопис ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт).* Вип. 11. 2011. – С. 413-415.

32. Феофилактов В. В. Сравнительный анализ инновационных технологий физической подготовки студентов гуманитарных вузов на основе мониторинга физического развития : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 2005. 24 с.

33. Фізичне виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації : Затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 14.11.2003, № 757.

34. Чернігівська С. А. Організація самостійних фізкультурно-оздоровчих занять «Програма 100 хвилин» : навч. посіб. Дніпропетровськ : НГУ, 2011. 63 с.

35. Westcott V. Exercise supervisor model // Perspective. - 1988. - № 9. – P. 34-37.

РОЗДІЛ 10.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ, ЗВІЛЬНЕНИХ ВІД ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З «ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

10.1. Організація апробації інноваційної технології фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям

Перед початком педагогічного експерименту студентам І курсу, звільненим за станом здоров'я від практичних занять з фізичного виховання, нами була запропонована анкета «Суб'єктивна оцінка стану здоров'я і готовність до управління ним» (Додаток Б). В анкетуванні прийняли участь 41 студент.

На питання: «Як Ви, на даний момент, оцінюєте стан свого здоров'я» 11 студентів або 26,83% відповіли «Добре», 20 (48,78%) – «Посередньо», 3 (7,32%) – «Погано» і 7 (17,07%) – «Важко відповісти». Отже, з поданого випливає, що ті студенти, які відмітили стан свого здоров'я як «Добрий» – 11 осіб, та яким важко відповісти – 7 осіб (загалом 18 студентів, або 43,90%). Тобто, маючи суттєві відхилення в стані свого здоров'я значна частина опитаних не усвідомлюють значущості проблеми *свого нездоров'я*, не замислюються над ним та відносяться до нього доволі легковажно.

Потому їм було потрібно відповісти на питання анкети, обравши відповідь «Так», «Ні» або «Важко відповісти». При обробці даних отримані наступні, дещо несподівані для нас результати.

На наступне питання «Чи турбує Вас, стан Вашого здоров'я» знов менше половини, а саме 20 (48,78%) опитуваних відповіли «Так», 14 (34,15%) – «Ні» та 7 (17,07%) – «Важко відповісти». Тут слід зазначити, що двоє із студентів, які відмітили стан свого здоров'я як «Поганий», на питання «Чи турбує Вас, стан Вашого здоров'я» відповіли «Ні». В той же час були помічені четверо студентів з самооцінкою свого здоров'я «Добре», які хвилюються про стан свого здоров'я, а інших 7-ми студентів воно не турбує. Загалом стан свого здоров'я не турбував 21 хворого студента, або ж 51,22%.

Наступним питанням ми намагались з'ясувати, ступінь довіри студентів до самої дисципліни «Фізичне виховання» та до викладачів кафедри фізичного вихованні та спорту у питанні щодо покращення стану свого здоров'я. 18 студентів (43,90%) вважають, що викладачі кафедри та сама дисципліна можуть допомогти їм у покращенні свого здоров'я, 7 (17,07%) відповіли «Ні» та 16 (39,03%) – «Важко відповісти». Отже у 23 студентів (56,10%), немає твердої впевненості у професіоналізмі та довіри до викладачів «Фізичного виховання» у вирішенні задачі покращення їхнього здоров'я.

Однак слід зазначити, що в цілому студенти готові сумісно з викладачами працювати для підвищення свого життєвого потенціалу, прагнучі покращувати стан свого здоров'я. Про це свідчать відповіді на наступне запитання: «Чи готові Ви, разом з викладачами кафедри фізичного виховання, докласти зусиль для підвищення життєвого потенціалу та покращення стану Вашого здоров'я?» – 31 (75,61%) студентів відповіли «Так», 3 (7,32%) – «Ні» та 7 (17,07%) – «Важко відповісти».

Наступними питаннями ми визначали вкрай важливу обставину, а саме, чи пробували студенти у минулому за допомогою засобів оздоровчої фізичної культури, гігієни, вдосконалення режиму дня покращити своє здоров'я та чи отримали при цьому позитивний результат»? З 41 студента 31 відповіли, що використовували засоби оздоровчої фізичної культури, з них 21 (51,72%) домоглися покращення стану здоров'я, у чотирьох студентів не відмічалось покращень та ще шістьом було важко відповісти про наявність помічених ними позитивних зрушень.

Виходячи з вище наведеного, слід виділити такий основний момент, пов'язаний з даною категорією студентів. А саме, це дещо несподівана байдужість та легковажність суттєвої частини студентів до свого здоров'я. Причиною цього може бути недостатня організаційна і матеріальна база вишів щодо організації роботи з цією категорією студентів, а також відстороненість та небажання до

співпраці лікарів та викладачів з цими студентами, а звідси недовіра до цих можливостей. А відтак, студенти не знаходять порозуміння щодо своїх проблем з лікарями та викладачами кафедр фізичного виховання, вони фактично залишені сам на сам із своїми проблемами, а тому вважають за доцільне відносити існуючу проблему покращення свого здоров'я на другий план, так би мовити «на потім».

Наступна і мабуть головна теза, це те, що частина студентів все ж таки бажають та готові до співпраці з викладачами кафедри фізичного виховання щодо покращення рівня свого здоров'я.

На наше питання: «Яку допомогу Ви бажаєте отримати з боку кафедри фізичного виховання та її викладачів для покращення свого здоров'я?». Студенти відповіли наступним чином із запропонованих відповідей (їх за значущістю у своєрідному рейтингу):

- консультації з боку викладача, з урахуванням наявного захворювання;
- підказки, як складати програму індивідуальних оздоровчих занять для отримання позитивного результату;
- пояснення, які заходи необхідно здійснювати для підвищення потенціалу свого здоров'я;
- відомості про те, як контролювати та забезпечувати оздоровчий ефект під час занять згідно своєї індивідуальної програми.

Очевидно, науковці і практики не мають відсторонюватись від пошуку різних шляхів сприяння фізичному вихованню студентів з вадами здоров'я. Але, і це ми показали, існує об'єктивна потреба продовжувати створення нових, сучасних педагогічних технологій їхнього фізичного виховання.

Впродовж 2010-2011 навчального року у ДВНЗ «Національний гірничий університеті» (НГУ) м. Дніпропетровська був проведений педагогічний експеримент. *Мета експерименту* - перевірити на практиці ефективність застосування інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання».

Педагогічний експеримент проводився у формі констатуючого і формуючого. У констатуючому брали участь студенти II та III курсів, звільнені від практичних занять з «Фізичного виховання», у кількості 45 осіб (у тому числі 27 дівчат та 18 юнаків).

Формуючий експеримент з перевірки ефективності застосування інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти проводився із студентами I курсу НГУ, звільненими від практичних занять. До експериментальної групи на цьому етапі дослідження були залучені усі 41 студент (18 дівчат та 23 юнаки) спеціальної медичної групи, які не відвідували практичні заняття з «Фізичного виховання». Експеримент проводився із студентами протягом одного навчального року.

Приступаючи до експерименту, ми брали до уваги, що кількість студентів, які внаслідок захворювань звільнюються від практичних занять з «Фізичного виховання», в Україні постійно зростає. За нашими розрахунками, у 2010-2011 навчальному році це близько 30 000 хворих юнаків та дівчат, які мають паспортний вік 18-20 років. Це актуалізує потребу проведення різносторонніх досліджень, спрямованих на покращення психосоматичної сфери даних студентів і потрібних їм компетентностей.

10.2. Особливості стану психічної сфери студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

Особистість людини завжди була об'єктом різноманітних досліджень. Особистість являє собою абстрактне поняття, котре об'єднує багато аспектів, що характеризують людину: емоції, мотивація, переживання, сприйняття та дії. Однак, не слід зводити особистість як поняття до будь якого аспекту функціонування індивідууму. Концептуальне значення особистості багатогранне – воно охоплює широкий спектр внутрішніх психічних процесів, що зумовлюють особливості поведінки людини в різних ситуаціях.

Слово особистість («personality») в англійській мові походить від латинського «persona». Первісно це слово означало маски, які надягали актори під час театрального виступу у древньогрецькій драмі.

Одним з найпоширеніших понять про «особистість» у наш час є визначення, яке дав відомий психолог Г. Олпорт. Згідно Г. Олпорту особистість – це динамічна організація тих психофізичних систем усередині індивідууму, які визначають характерну для нього поведінку та мислення. Причому «динамічна організація» припускає, що поведінка людини постійно еволюціонує і змінюється. Тоді як «психофізичні системи» нагадують про те, що при розгляді особистості слід враховувати як елементи «розуму», так і елементи «тіла». Термін «визначає» - включає «визначені тенденції» дій, при появі відповідних стимулів, що дають імпульс вчинкам, в яких проявляється істинна природа індивідууму. А під словами «поведінка і мислення» маються на увазі усі види людської активності [6].

Таким чином, дане Г. Олпортом визначення поняття «особистість» достатньо точно відображає сутність особистості будівничого власного здоров'я, котрий, як це було доведено у попередніх розділах, і є кінцевою метою занять непрофесійною фізкультурною освітою.

Мета наступного дослідження полягала в тому, аби встановити особливості психічних станів у студентів, які внаслідок захворювань звільнені від практичних занять з «Фізичного виховання». Для цього нами були використані наступні методики: «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіча); діагностика рівня соціальної фрустрації Л. І. Васермана; диференціальної діагностики депресивних станів В. Зунге (у модифікації Т. І. Балашової); дослідження рівня нервово-психічної адаптації (І. Н. Гурвич) та рівнів тривожності за тестом «Особистісна шкала виявлення тривожності» Дж. Тейлора (у модифікації В. Г. Норакідзе); а також «Смисложиттєві орієнтації» (Д. О. Леонтьєва).

При статистичні обробці результатів тестування юнаків та дівчат експериментальної і контрольної груп за психологічними показниками виявлено, що значимих відмінностей між ними не встановлено. Це дозволило нам об'єднати юнаків та дівчат в одну вибіркову сукупність.

Для проведення дослідження необхідно було визначити, чи сформовані експериментальна та контрольна групи за рівнем визначених нами психологічних показників є повністю еквівалентними, тобто сформованими коректно. Нижче у табл. 10.1 представлені результати розрахунку t-критерію Стьюдента за психологічними показниками експериментальної та контрольної груп при попередньому тестуванні.

Із даних таблиці видно, що всі розраховані значення менше t-табл=1,99, відтак, статистично достовірних відмінностей в психологічних показниках між контрольною та експериментальною групами не виявлено. Це означає, що сформовані нами групи за рівнем досліджуваних показників є повністю еквівалентними, а відповідно були сформовані коректно.

Головним чином нас цікавили результати, отримані в експериментальній групі, де передбачалось забезпечити, за рахунок використання інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти, дієвий вплив на свідомість студентів, як потенційних будівничих власного здоров'я. Перш за все, застосовуючи цю інноваційну технологію ми намагались перевірити, чи можна за рахунок її впровадження результативно впливати на актуалізацію цінності здоров'я у студентів, звільнених від «Фізичного виховання», на котру, як ми показали, не всі звертають увагу.

Ця спроба була продиктована прагненням дати відповідь на запитання, чи потрібно для впливу на свідомість студентів застосовувати усю систему педагогічних впливів, передбачених нами, або достатньо лише окремих стандартних дій викладачів кафедр фізичного виховання. Приміром, традиційного присоромлення студентів за їхнє фізкультурно-пасивне життя та закликів до молоді займатись фізкультурою, якими вони обмежуються у своїй повсякденній педагогічній діяльності.

Попередньо проведені нами дослідження підтверджують наявну тенденцію, що із збільшенням

курсу навчання у свідомості студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», об'єктивно актуалізується відчуття цінності здоров'я [2]. Однак, сама лише фіксація такої тенденції не може задовольнити дослідників, які зосереджені на розв'язанні проблеми покращення психофізичного стану студентів із вадами здоров'я достатньо ефективно та якомога раніше. Адже у вищій школі України існує шкідлива практика скорочення терміну викладання дисципліни «Фізичне виховання» (від усього періоду навчання у вузі, як це було за часів СРСР, до одного-двох років), а також невиправдана практика суттєвого зменшення навчальних годин на цю дисципліну. Тож усвідомлення важливості докладання зусиль для покращення стану свого здоров'я зазвичай приходить до хворих студентів тоді, а саме на останніх курсах навчання, коли викладачі кафедр фізичного виховання вже не в змозі їм допомогти, навіть шляхом запровадження інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти.

Таблиця 10.1

Результати розрахунку t-критерію Стьюдента за психологічними показниками експериментальної та контрольної груп при попередньому тестуванні на початку досліджень

	Експериментальна група		Контрольна група		Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значимості p (p > 0,05)
	$\overline{X}$	±s	$\overline{X}$	±s		
Мета в житті, бали	31,52	7,15	33,36	5,50	1,27	0,2094
Задоволеність процесом, бали	28,39	6,94	30,00	5,12	1,17	0,2470
Задоволеність результатом, бали	26,03	4,62	26,91	3,52	0,56	0,5768
Локус контролю-Я, бали	22,00	3,47	21,93	3,30	0,08	0,9327
Локус контролю-Життя, бали	30,48	5,84	31,33	5,81	0,63	0,5338
Загальна осмисленість життя, бали	103,23	16,11	107,69	13,88	1,29	0,2011
Нервово-психічна адаптація, бали	22,45	15,60	25,51	15,84	0,83	0,4077
Соціальна фрустрація, бали	0,91	0,45	0,90	0,57	0,13	0,8983
Депресія, бали	49,97	5,93	51,93	3,38	1,84	0,0705
Тривожність, бали	19,06	6,89	20,47	7,88	0,80	0,4254
Активне діяльне життя, рейтинг	8,52	3,94	8,78	4,50	0,26	0,7941
Здоров'я, рейтинг	6,52	4,88	4,36	4,82	1,91	0,0600
Пізнання, рейтинг	11,94	4,02	10,96	4,43	0,98	0,3288
Розвиток, рейтинг	9,13	4,40	8,33	4,36	0,78	0,4392
Творчість, рейтинг	12,74	5,70	13,38	3,84	0,58	0,5625
Впевненість у собі, рейтинг	6,29	3,50	7,91	4,31	1,74	0,0867

Таким чином, у нашому дослідженні потрібно було встановити не лише те, яка частина студентів на початку першого року навчання усвідомила важливість власної турботи про своє здоров'я, але й передбачати у інноваційній технології непрофесійної фізкультурної освіти низку психолого-педагогічних заходів, які сприятимуть актуалізації цінності здоров'я.

Відомо, що лише та цінність, яка на даний час є домінуючою у влаштуванні життєдіяльності, стає для даної людини орієнтиром зони її найближчого розвитку. Це у повній мірі торкається будь-якої цінності людини, і цінність здоров'я не може залишатись лише на декларативно-позитивному рівні, вона повинна визначати зміст і спрямованість життєдіяльності хворих студентів.

Дослідження цінностей обстежуваних студентів проводилось за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (Додаток С).

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовний бік спрямованості особистості і складає основу її відносин до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої, складає основу її світогляду і ядро мотивації життєдіяльності, основу концепції життя і «філософії життя» взагалі. З двох блоків цінностей, а саме термінальних та інструментальних, ми зосередились на першому, з якого виділили ще шість, які на наш погляд, повинні мати перевагу над іншими в організації життя людини, яка займає позицію будівничого власного здоров'я, а саме: активне діяльне життя, здоров'я, пізнання, розвиток, творчість та впевненість у собі [4]. Заняття непрофесійною фізкультурною освітою, чому присвячене наше дослідження, мають сприяти самовдосконаленню людини, яка прийшла до вишу із суттєвими відхиленнями у стані здоров'я, підвищувати її роботоздатність і, врешті-решт, збільшувати можливості досягнення успіху у тривалому і продуктивному житті.

На протязі навчального року в експериментальній групі студентів І курсу були зафіксовані дані, приведені на рис. 10.1, 10.2, 10.3, які позначені достовірними відмінностями. Ці дані дають можливість відслідкувати зміни, отримані за рахунок застосування саме інноваційної педагогічної технології непрофесійної освіти студентів, які за станом свого здоров'я звільнені від практичних занять з «Фізичного виховання».

Слід зазначити, що рейтинг цінностей визначався за найменшою сумою набраних балів. Таким чином, зменшення рейтингу досліджуваної цінності свідчить про зростання її ваги в системі термінальних цінностей особи.

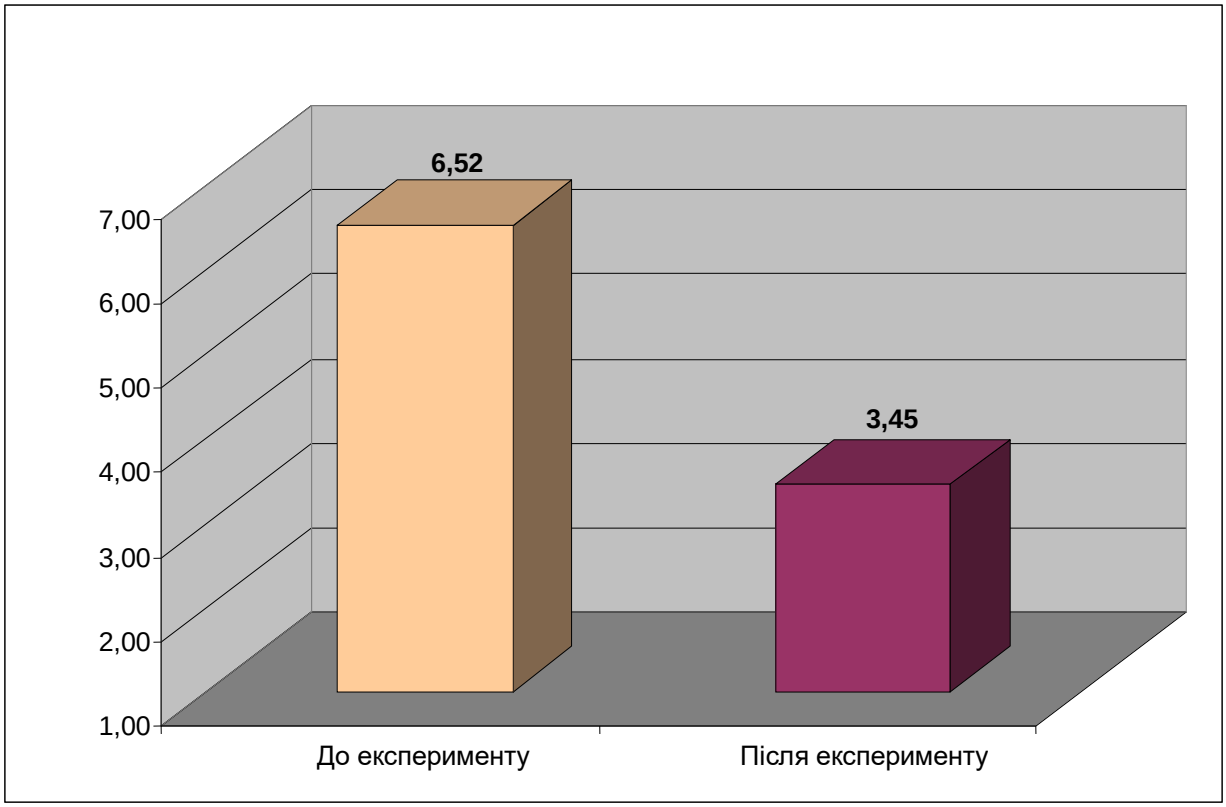


Рис. 10.1. Порівняльні середні статистичні дані рейтингу цінності «Здоров'я» студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

Серед виділених цінностей увагу привертає, перед за все, цінність «Здоров'я (фізичне та психічне)». Між тим ми зазначили за результатами проведеного дослідження, - не можна сказати, що для більшості першокурсників, звільнених від «Фізичного виховання», ця цінність виступала на початку навчального року як домінуюча. Так, опитані юнаки цієї категорії на перше місце взагалі поставили цінність «Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)».

Це дещо несподівані дані, адже притаманна значній частині таких студентів фізкультурно-оздоровча пасивність веде лише до прогресування наявних у них захворювань, до зниження роботоздатності і непевності у завтрашньому дні.

На рис. 10.1 представлені порівняльні середні статистичні дані рейтингу цінності «Здоров'я» студентів експериментальної групи (n = 41 осіб) на початку та наприкінці 2010-2011навчального року. Наведені середні статистичні дані свідчать про підвищення значимості та ролі здоров'я в життєдіяльності студентів $\overline{X}$ =6,52 та $\overline{X}$ = 3,45 при t = 2,78, p = 0,0073 (p ≤0,05).

Окрім цінності «Здоров'я» в експериментальній групі спостерігаються статистично достовірні зміни за цінностями «Активне діяльне життя» $\overline{X}$ =8,52 та $\overline{X}$ = 6,45 при t = 2,52, p = 0,0144 (p ≤ 0,05 - розбіжності достовірні) та «Розвиток» $\overline{X}$ = 9,13 та $\overline{X}$ = 6,77 при t = 2,46, p = 0,0166 (p ≤ 0,05 - розбіжності достовірні), результати представлені відповідно на рис. 10.2 і 10.3.

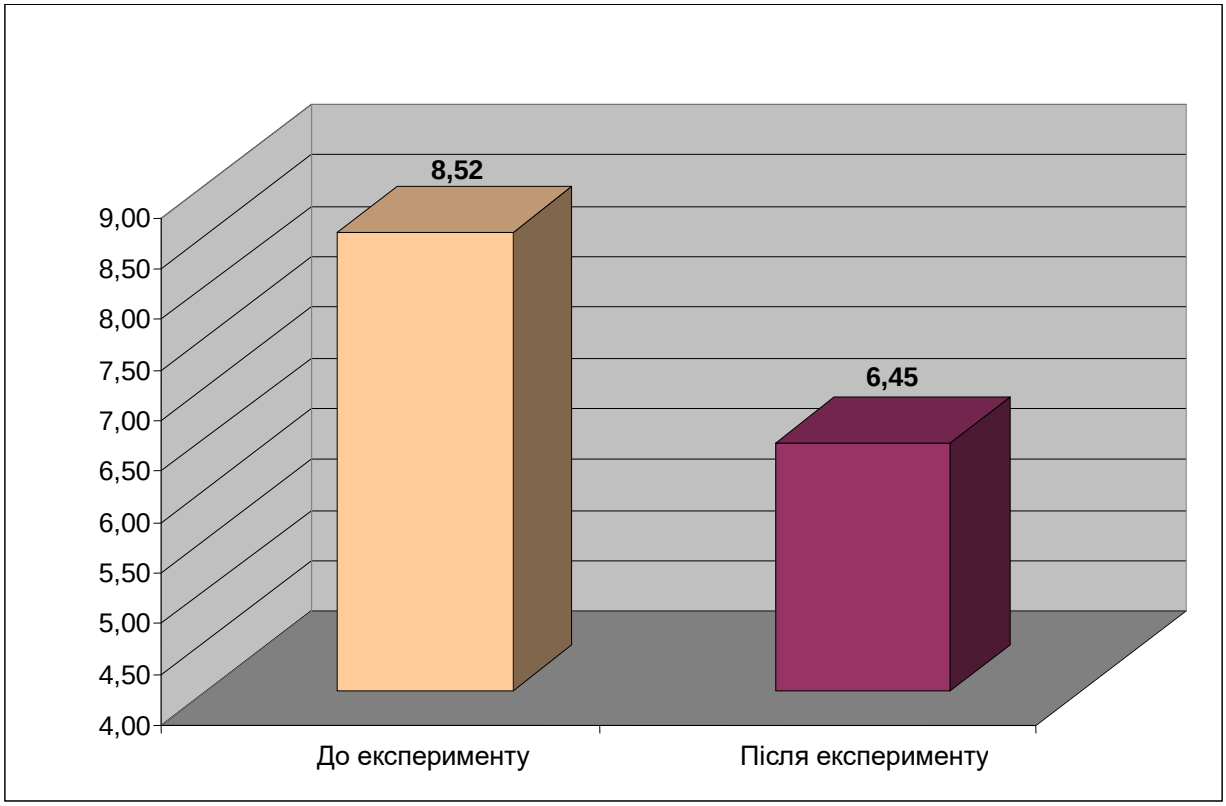


Рис. 10.2. Порівняльні середні статистичні дані рейтингу цінності «Активне діяльне життя» студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

Зміна показників саме за цінностями «Активне діяльне життя» та «Розвиток» цілком відповідає визначенню особистості за Г. Олпортом. Адже саме активне діяльне життя спонукає людину до постійної еволюції і зміни поведінки, а розвиток особи та здоров'я вказують на постійну роботу її «розуму» та свідоме включення в процеси життєдіяльності елементів «тіла».

Зауважимо, також, як ми переконались у ході проведення експерименту у частині активізації цінності здоров'я, потрібно застосовувати розроблену інноваційну технологію у повному обсязі, адже можна передбачити, що її неповне використання забезпечить й часткові, непереконливі результати. Адже саме усвідомлена цінність здоров'я, як пріоритетна для даної категорії здобувачів вищої освіти, є важливою умовою не лише її успішного навчання, але й для подальшого продуктивного життя.

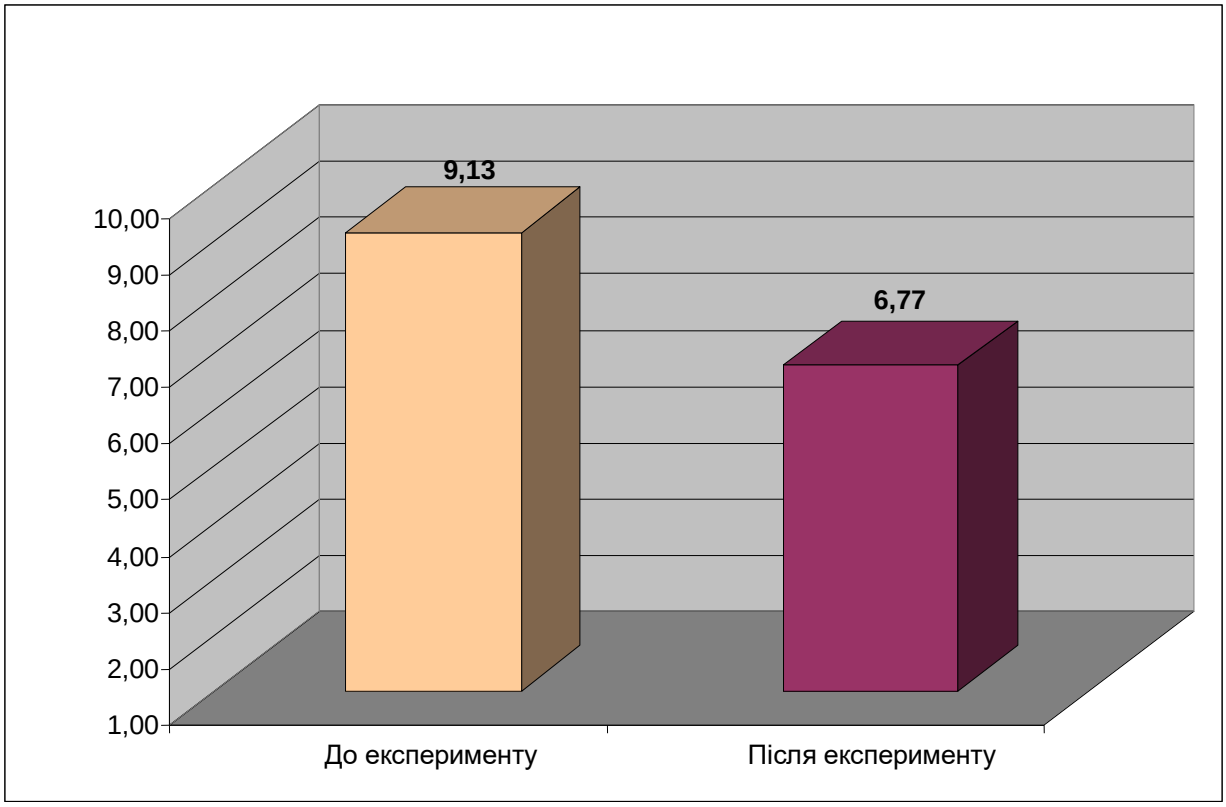


Рис. 10.3. Порівняльні середні статистичні дані рейтингу цінності «Розвиток» студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

Таким чином, після проведення передбачених занять з НпФО на основі застосування інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти, на кінець 2010-2011 навчального року серед шести обраних для дослідження термінальних цінностей за методикою М. Рокіча, у досліджуваних отримані статистично достовірні дані за цінностями «Здоров'я», «Активне діяльне життя» та «Розвиток».

Можна підкреслити, що застосування розробленої педагогічної технології в експериментальній роботі з першокурсниками суттєво вплинуло на вагу цінності здоров'я у групі термінальних цінностей, які мають бути притаманні діяльній особі будівничого власного здоров'я.

Відтак ми вважаємо, що застосування інноваційної педагогічної технології непрофесійної освіти студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання», вже одним цим результатом принесло суттєві позитивні ефекти. Адже актуалізація цінності здоров'я, переведення її з «другого, другорядного плану» у план безпосередньо актуальної для студентства частини життєдіяльності, означає появу перспективи щодо зміни, покращення їхнього здоров'я за рахунок подальших фізкультурно-оздоровчих занять.

Наступний тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) розроблений Д. О. Леонтьєвим, дозволяє досліджувати: цілі життя; процес життя або ж інтерес та емоційну насиченість життя; результативність життя, або ж вдоволеність самореалізацією; локус контролю-Я (Я – хазяїн власного життя); локус

контролю-життя, або ж можливість управляти життям [5]. Використання тесту є однією з перших спроб залучити цей підхід до контексту вдосконалення процесу фізичного виховання у вищій школі.

Тож, з огляду, по-перше, на специфіку об'єкту дослідження (група студентів спеціальної медичної групи, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання»), а по-друге, на чи не вперше застосований до даної категорії обстежуваних тест СЖО, отримані дані претендують на наукову новизну.

Осмисленість життя особистості не є внутрішньо однорідною структурою. Як складові смислу життя особистості можна розглядати такі фактори: «цілі життя», «інтерес та емоційна насиченість життя» та «вдоволеність самореалізацією». Дані категорії співвідносяться з ціллю (майбутнім), процесом (теперішнім) і результатом (минулим). Осмисленість життя тісно пов'язана з локус контролем - життя, однин з яких характеризує загальне світосприймання в тому, що контроль можливий, а другий відображає віру у власну можливість здійснювати такий контроль (Я – хазяїн власного життя).

На рис. 10.4. і 10.5 наведені дані, отримані у студентів експериментальної групи за тестом «Смисложиттєві орієнтації», котрі свідчать про статистично достовірну зміну показників «Задоволеність процесом життя» та «Задоволеність результатом» наприкінці дослідження.

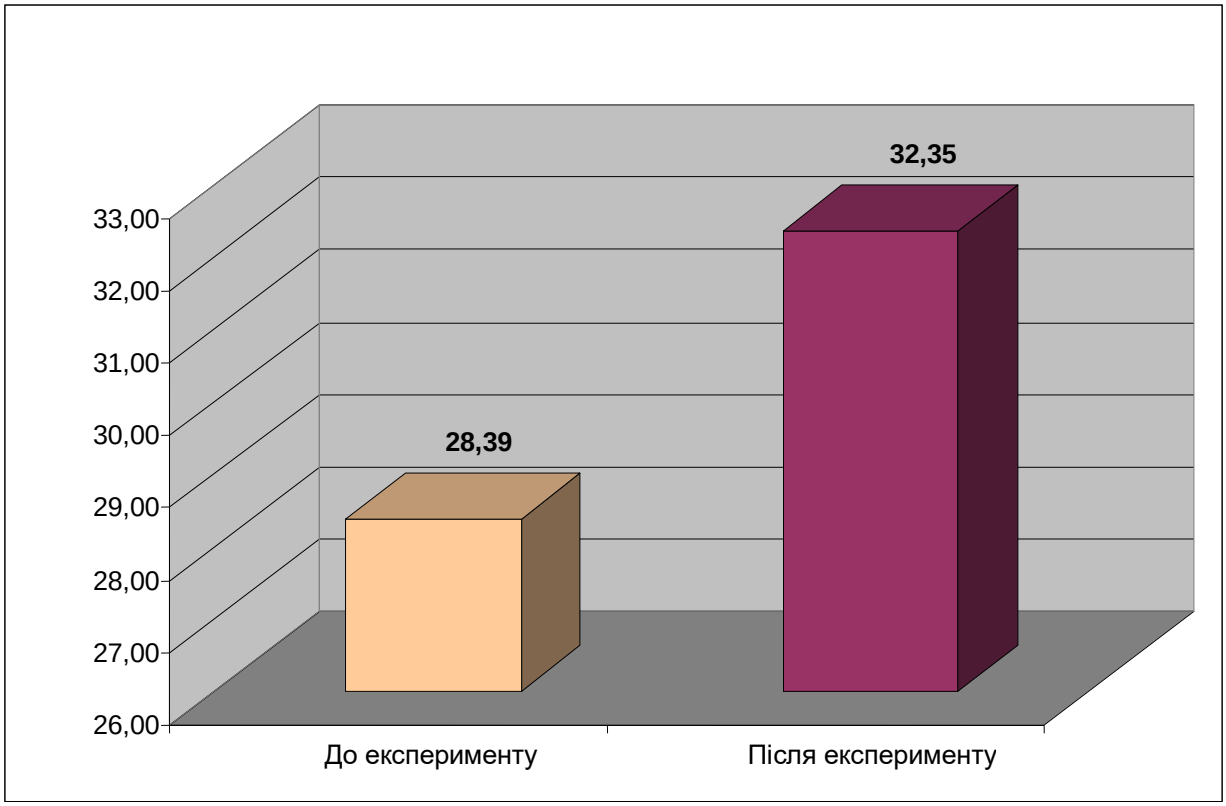


Рис. 10.4. Порівняльні середні статистичні дані рівня «Задоволеності процесом життя» у студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

Значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Задоволеність процесом життя» до та після експерименту склала: $\overline{X}$ =28,39 та $\overline{X}$ =32,35 при t = 2,68, p = 0,0094 (p ≤ 0,05 - розбіжності достовірні).

Значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Задоволеність результатом» до та після експерименту склала $\overline{X}$ =26,03 та $\overline{X}$ =28,13 при t = 2,07, p = 0,0424 (p ≤ 0,05 - розбіжності достовірні).

Для порівняння вибіркових середніх величин, що належать до двох сукупностей даних, і для вирішення питання чи різняться середні значення статистично достовірно одне від одного, нами використовувався t-критерій Стьюдента. Була обрана вірогідність припустимої помилки, рівна 0,05, за якої забезпечується достовірність розрахунків у 95%, а припустима помилка не перевищує 5%. Наявність достовірних розбіжностей за наведеними шкалами серед студентів експериментальної групи свідчить про позитивний вплив занять НпФО на смисложиттєві орієнтації.

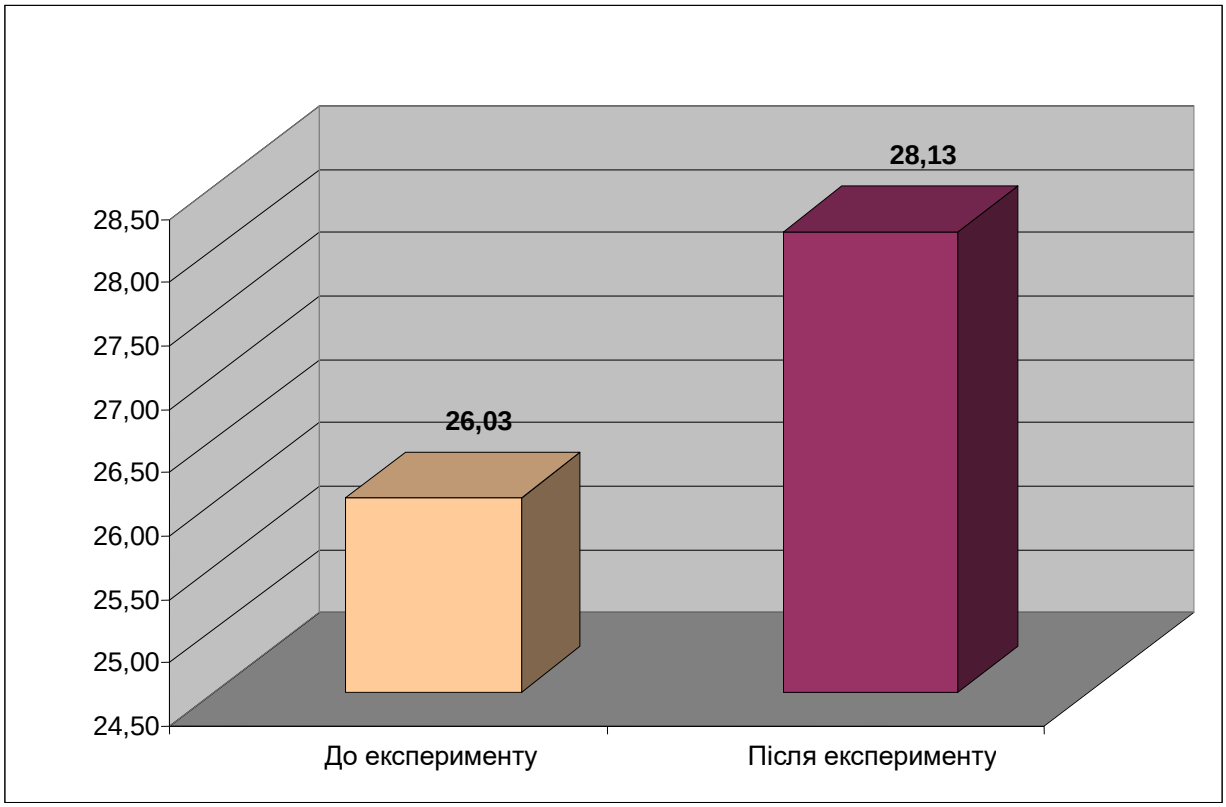


Рис. 10.5. Порівняльні середні статистичні дані рівня «Задоволеності результатом» у студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

У табл. 10.2 наведені результати розрахунку t-критерію Стьюдента за психологічними показниками в експериментальній групі до та після впливу впровадженої у навчально-виховний процес технології непрофесійної фізкультурної освіти.

Для проведення рівневої оцінки психічного стану студентів експериментальної групи нами використовувались вказані нижче психологічні методики, які мали вигляд опитувальників, при цьому були отримані представлені нижче результати.

Перед за все це розроблений у Психоневрологічному науково-дослідницькому інституті імені В. М. Бехтєрєва «Тест нервово-психічної адаптації» (І. М. Гурвич, 1992). Цей тест спрямований на виявлення у досліджуваних однієї з п’яти груп психічного здоров'я (Б. С. Фролов, 1982): I група – здорові; II група – практично здорові зі сприятливими прогностичними ознаками; III група – практично здорові з несприятливими прогностичними ознаками (перед патологічний стан); IV група – легка патологія; V група – явна патологія.

У ході дослідження в експериментальній групі ми зафіксували позитивну динаміку змін психічних процесів, яка характеризується підвищенням наприкінці навчального року в порівнянні з

початком року відсотку осіб, що відносяться до I та II груп здоров'я, відповідно з 25,0% до 75,0% у дівчат, а в юнаків – з 56,53% до 82,62%. Ще 42,38% юнаків і дівчат належать до груп практично здорових з несприятливими прогностичними ознаками (перед патологічний стан), а також з легкою патологією.

Однак згідно статистичним даним значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Нервово-психічної адаптації» до та після впливу НпФО склала =22,45 та =26,32 при t = 0,93, p = 0,3546 (p ≥0,05). Отже отримані результати недостовірні.

Відтак показники нервово-психічної адаптації даних студентів залишаються тривожними і потребують пошуку шляхів подальшої корекції.

Таблиця 10.2

Результати розрахунку t-критерію Стьюдента за психологічними показниками в експериментальній групі (n = 41)

Психологічні показники	До експерименту		Після експерименту		Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значимості p
	$\overline{X}$	±s	$\overline{X}$	±s		
Мета в житті	31,52	7,15	29,97	7,41	0,84	0,4058
Задоволеність процесом	**28,39**	6,94	**32,35**	4,44	**2,68**	**0,0094**
Задоволеність результатом	**26,03**	4,62	**28,13**	3,21	**2,07**	**0,0424**
Локус контролю-Я	22,00	3,47	21,39	3,80	0,66	0,5100
Локус контролю-Життя	30,48	5,84	30,16	6,33	0,21	0,8355
Загальна осмисленість життя	103,23	16,11	98,87	18,56	0,99	0,3278
Нервово-психічна адаптація	22,45	15,60	26,32	17,04	0,93	0,3546
Соціальна фрустрація	0,91	0,45	0,94	0,54	0,17	0,8689
Депресія	**49,97**	5,93	**45,90**	4,85	**2,95**	**0,0045**
Тривожність	**19,06**	6,89	**15,65**	4,72	**2,28**	**0,0262**
Активне діяльне життя	**8,52**	3,94	**6,45**	2,29	**2,52**	**0,0144**
Здоров'я	**6,52**	4,88	**3,45**	3,73	**2,78**	**0,0073**
Пізнання	11,94	4,02	11,45	4,00	0,47	0,6366
Розвиток	**9,13**	4,40	**6,77**	2,99	**2,46**	**0,0166**
Творчість	12,74	5,70	12,35	4,67	0,29	0,7709
Впевненість у собі	6,29	3,50	6,28	4,44	0,01	0,9998

Примітка. Жирним та заливкою виділені показники за якими отримано статистично достовірні відмінності в рівнях (середніх значеннях) відповідного показнику.

Серед можливих причин зниження рівня нервово-психічної адаптації студентів І курсу, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», наприкінці навчального року виділимо наступне. По-перше – це нездатність студентства раціонально розподіляти свої сили під час навчання. По-друге - кінець року є напруженим періодом – здача сесії, перездача або навіть взагалі нездана дисципліна і як наслідок загроза відрахування з вишу. Нарешті, по-третє, це несталість практики власних фізкультурно-оздоровчих занять, які сприяють після робочому відновленню, а також підвищенню роботоздатності у ході навчання.

За допомогою методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. І. Васермана (у модифікації В. В. Бойко) у досліджуваних фіксувався ступінь невдоволення соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності. Висновки про рівні соціальної фрустрованості виводились з урахуванням середнього балу по кожному пункту. Отже, чим більшим є бал, тим вищим є й рівень соціальної фрустрованості. Виділяють наступні рівні: 3,5 – 4 бали – дуже високий рівень фрустрованості; 3,0 – 3,4 – підвищений рівень фрустрованості; 2,5 – 2,9 – помірний рівень фрустрованості; 2,0 – 2,4 – невизначений рівень фрустрованості; 1,5 – 1,9 – знижений рівень фрустрованості; 0,6 – 1,4 – дуже низький рівень фрустрованості; 0,0 – 0,5 – відсутність (майже відсутність) рівня фрустрованості.

За статистичними даними значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Соціальної фрустрованості» до та після впливу НпФО складає $\overline{X}$ =0,91 та $\overline{X}$ =0,94 при t = 0,17, p = 0,8689 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні).

Проаналізувавши наведені дані можна зробити узагальнення, що рівень соціальної фрустрованості студентів експериментальної групи, звільнених від практичних занять, на початку і наприкінці навчального року знаходиться у межах від невизначеного рівня фрустрованості до відсутності (або майже відсутності) рівня фрустрованості. Отже низькому рівню соціальної фрустрованості або його відсутності відповідає низький ступінь вдоволення соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності студентів або ж навпаки, задоволеність усіма соціальними досягненнями. Як варіант пояснення, можна розглядати також відсутність у досліджуваних будь яких соціальних досягнень, а звідси й низький ступінь невдоволення соціальними досягненнями в основних аспектах своєї життєдіяльності.

За наступною методикою диференціальної діагностики депресивних станів Зунге (адаптація Т. І. Балашової) визначалися депресивні стани та стани, близькі до депресії. Рівень депресії оцінювався за кількістю балів, які набирав досліджуваний під час тестування. Виділяють такі рівні депресії: не більше 49 балів – діагностується стан без депресії; 50-59 – робиться висновок про легку депресію ситуативного або невротичного генезу; 60-69 – діагностується субдепресивний стан або маскована депресія; 70 балів і більше – діагностується істинний депресивний стан.

На рис. 10.6 наведені середньо вибіркові дані дослідження депресії до та після експерименту. За результатами тестування експериментальної групи, відмічається достовірне зменшення кількості студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», у яких після впливу НпФО відмічаються депресивні стани.

Згідно отриманим статистичним даним, значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Депресії» до та після експерименту: =49,97 та =45,90 при t=2,95, p=0,0045 достовірна (p≤0,05).

Однак у незначної частини студентів, а саме у юнаків, наприкінці навчального року спостерігався розвиток легких депресивних станів ситуативного або невротичного генезу та субдепресивних станів. Такий психічний стан можна пов'язати з тривалим психоемоційним

напруженням під час сесійного періоду, невдоволенням від отриманих результатів, напруженими стосунками з суб'єктами навчального процесу та можливими невдачами в особистому житті.

Продовжимо розгляд проведених досліджень у ході педагогічного експерименту. Тривожність – індивідуальна психологічна властивість, яка відзначається підвищеною схильністю відчувати неспокій. У тому числі навіть у таких різноманітних життєвих ситуаціях, характеристики яких особу до цього об'єктивно не підштовхують.

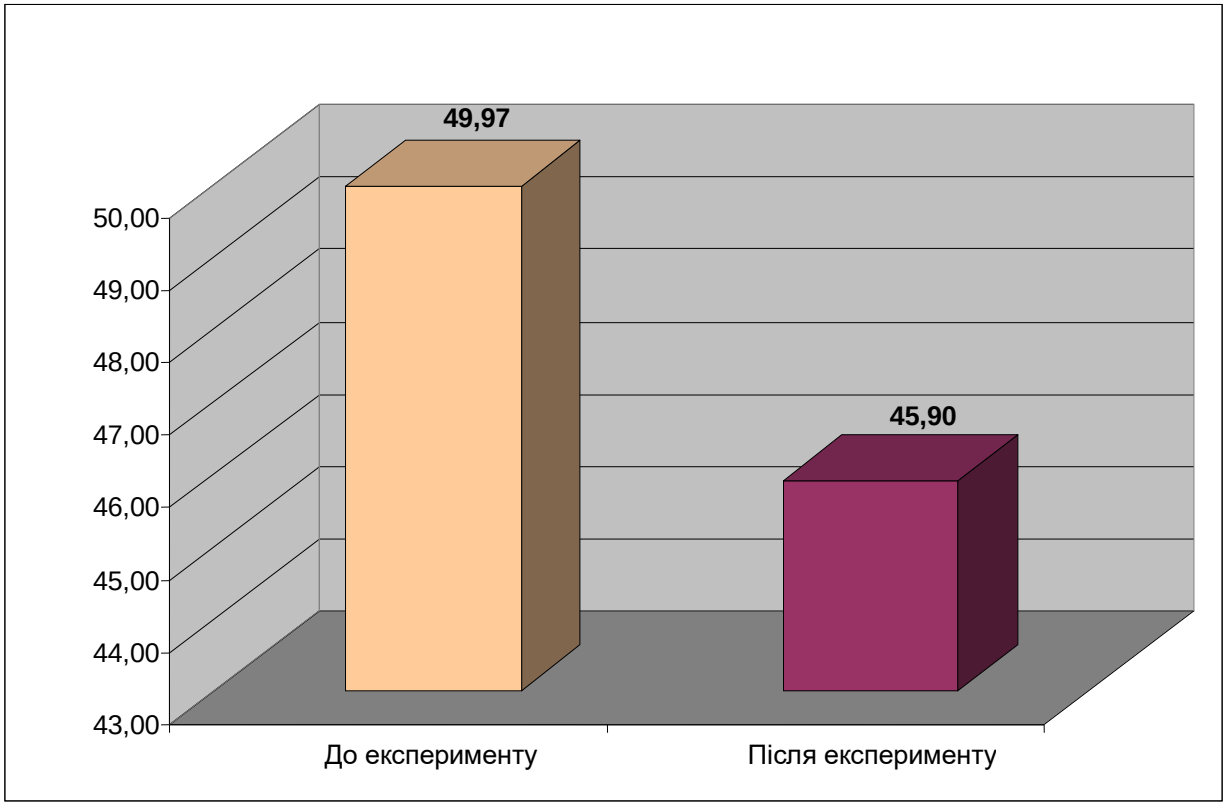


Рис. 10.6. Порівняльні середні статистичні дані рівня «Депресії» у студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

Визначення рівня тривожності проводилось за допомогою опитувальника, модифікованого В. Г. Норакідзе. За сумою отриманих балів визначався рівень тривожності. При цьому розрізнюються наступні рівні тривожності: 40 – 50 – дуже високий рівень тривожності; 25 – 39 – високий рівень тривожності; 16 – 24 – середній (з тенденцією до високого) рівень; 5 – 15 – середній (з тенденцією до низького) рівень; 0 – 4 – низький рівень тривожності.

На рис. 10.7 представлені середньо вибіркові дані дослідження тривожності до та після впливу впровадженої у навчально-виховний процес технології непрофесійної фізкультурної освіти.

Оцінюючи отримані результати зауважимо, що у студентів експериментальної групи на початку року спостерігається високий та середній з тенденцією до високого рівень тривожності (у юнаків – 65,22%, у дівчат – 75,0%). Такі високі цифри можна пов'язати зі своєрідною стресовою ситуацією, в якій опиняється першокурсник. Це початок самостійного, у більшості випадків окремо від батьків, життя, новий студентський колектив та відносини у ньому, нові взаємовідносини з викладачами вишу та ін. Це адаптаційний період колишнього школяра, а тепер студента в новому для нього соціумі, який не завжди проходить рівно і легко. Наприкінці року дані показники достовірно знижуються, про що свідчать середньо вибіркові дані показників «Тривожності» до та після експерименту: $\overline{X}$ =19,06 та $\overline{X}$ =15,65 при t = 2,28, p = 0,0262 (p ≤ 0,05 - розбіжності достовірні).

На нашу думку, отримані наприкінці навчального року достовірні показники за методиками диференціальної діагностики депресивних станів Зунге, а також визначення рівня тривожності за В. Г. Норакідзе, завжди будуть коливатися на межі більш-менш високих, що пов'язане зі стійкою психоемоційною напругою в екстремальний для студентів сесійний період та їхньою слабкою здатністю ефективно використовувати засоби оздоровлення для скорішого підвищення адаптаційних можливостей. Змінювати такий стан у якійсь мірі зможе широке впровадження запропонованої нами інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, яка сприяє становленню особи студента, як будівничого власного здоров'я.

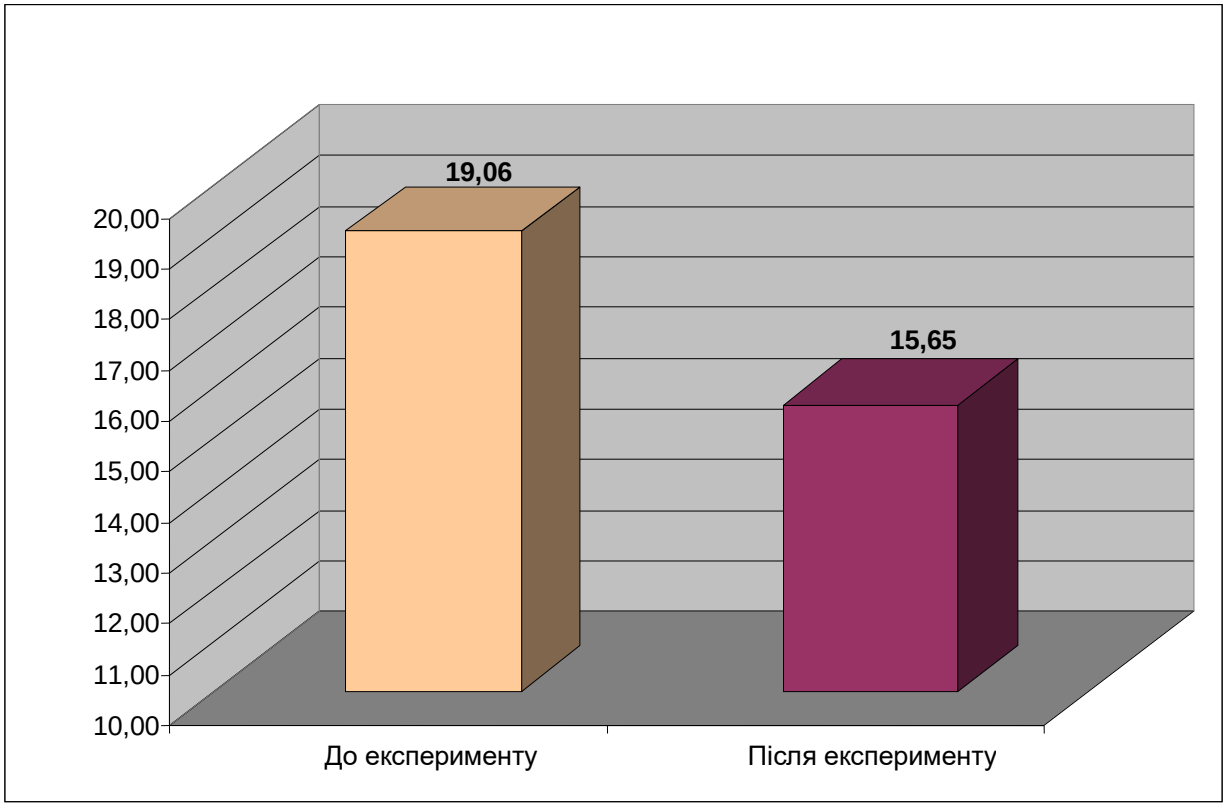


Рис. 10.7. Порівнянні середні статистичні дані рівня «Тривожності» у студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

Для визначення міри зв'язку досліджуваних явищ за вищезгаданими психологічними методиками, ми використовували коефіцієнт кореляції Пірсона (r), який змінюється в межах від -1 до +1. Показники, ближчі до +1 говорять про те, що при збільшенні значення однієї змінної збільшується значення й другої змінної. Показники, ближчі до -1 свідчать про зворотній зв'язок. Тобто при збільшенні значення однієї змінної, значення другої змінної зменшуються. Була обрана вірогідність припустимої помилки p≤0,05, що не перевищує 5,0 %, достовірність отриманих результатів дослідження знаходиться на рівні 95,0 %.

В експериментальній групі визначення кореляційного зв'язку проводилось між показниками за наведеними психологічними методиками на початку і наприкінці навчального року. Отримані дані наведені в таблиці 10.3.

Як видно з таблиці, отримані значення коефіцієнту кореляції на початку і наприкінці навчального року набагато перевищують rкритичне = 0,355, отже отримані дані достовірні на рівні p≤0,05 (95,0%). Окрім останньої позиції, де отримане r = 0,141 на початку року та r = 0,178 наприкінці менше rкритичсне = 0,355, відповідно дані не достовірні. При визначенні коефіцієнту кореляції за

результатами наведених даних отримано r = 0,718, яке близьке до +1, тобто можна припустити, що зміна одного показника (НПА) прямо і достовірно впливає на рівень тривожності.

Отже поміж досліджуваними нами психічними станами (рівнів нервово-психічної адаптації, депресії, тривожності, соціальної фрустрованості) є приклад тісного значимого взаємозв'язку та впливу одне на одного. При цьому рівні r, вищі за 0,7, свідчать про високий взаємозв'язок, а менше 0,2 – про низький.

Таблиця 10.3

Кореляційна залежність між показниками психологічного стану студентів експериментальної групи на початку і наприкінці 2010-2011 навчального року при $r_{критичне}$ = 0,355 (n=41)

Рівні психічних станів	На початку 2010-2011 н. р.	Наприкінці 2010-2011 н. р.
НПА- депресія	r = 0,418; p≤0,05	r = 0,477; p≤0,05
НПА – тривожність	r = 0,661; p≤0,05	r = 0,718; p≤0,05
НПА - соц. фрустрованість	r = 0,402; p≤0,05	r = 0,496; p≤0,05
Депресія – тривожність	r = 0,430; p≤0,05	r = 0,373; p≤0,05
Депресія – соц. фрустрован.	r = 0,521; p≤0,05	r = 0,357; p≤0,05
Соц. фрустров. - тривожність	r = 0,141; p ≥0,05	r = 0,178; p≥0,05

До складу контрольної групи увійшли студенти II та III курсу (27 дівчат та 18 юнаків, загалом 45 осіб), звільнені за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання», навчання яких проводилось за традиційною реферативною системою, описаною у попередньому розділі. Для вивчення психічного стану студентів використовувались ті ж методики, що в експериментальній групі.

У табл. 10.4 наведені середньо вибіркові дані на початку та наприкінці 2010-2011 навчального року та результати розрахунку t-критерію Стьюдента за досліджуваними психологічними показниками в контрольній групі.

З таблиці ми бачимо, що статистично достовірних відмінностей за усіма досліджуваними психологічними показниками у студентів контрольної групи не виявлено. Тобто на протязі навчального року ніяких відчутних спонтанних змін за цими показниками у них не відбулося.

При дослідженні показників за тестом СЖО отримані представлені нижче результати, які не були позначені достовірними відмінностями.

Мета в житті $\overline{X}$ =33,36 та $\overline{X}$ =31,24 при t = 1,76, p = 0,0811 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні). Задоволеність процесом $\overline{X}$ =30,00 та $\overline{X}$ =30,42 при t = 0,38, p = 0,7084 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні). Задоволеність результатом $\overline{X}$ =26,91 та $\overline{X}$ =26,00 при t = 1,16, p = 0,2492 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні). Локус контролю-Я $\overline{X}$ =21,93 та $\overline{X}$ =21,58 при t = 0,50, p = 0,6177 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні). Локус контролю-Життя $\overline{X}$ =31,33 та $\overline{X}$ =31,51 при t = 0,15, p = 0,8850 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні). Загальна осмисленість життя $\overline{X}$ =107,69 та $\overline{X}$ =104,09 при t = 1,19, p = 0,2380 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні).

Наявність недостовірних розбіжностей в контрольній групі за шкалами СЖО, свідчить про сталість їхніх сенсожиттєвих орієнтацій на протязі року. Нагадаємо, що ця група студентів займалась за реферативною формою навчання, а отже знаходилась поза межами педагогічної дії НФО.

Згідно статистичним даним значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Нервово-психічної адаптації» на початку і наприкінці дослідження дорівнює - =25,51 та

=25,16 при t = 0,11, p = 0,9142 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні). Отримані результати недостовірні. Отже у студентів контрольної групи наприкінці навчального року не відбулось достовірних змін у покращенні показників нервово-психічної адаптації і навіть відмічається тенденція до їх зниження.

При визначенні ступеню невдоволеності соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності студентів або рівня соціальної фрустрованості отримані наступні середньо вибіркові результати =0,90 та =1,06 при t = 1,31, p = 0,1931 (p ≥ 0,05 - розбіжності недостовірні).

Передбачалось, що у студентів з відхиленнями у стані здоров'я ми зафіксуємо високі показники рівня соціальної фрустрованості. Але, як в експериментальній, так і в контрольній групах були отримані протилежні результати: основний відсоток студентів має рівень фрустрованості від зниженого до його відсутності, або майже відсутності фрустрованості. І лише один юнак мав підвищений рівень фрустрованості. Прокоментувати цю обставину можна так, що студенти свідомо або підсвідомо відсторонюються від активної участі в соціальному житті, не цікавляться змінами які відбуваються і, відповідно, займають позицію людини, якій байдуже, що відбувається навколо неї. Ця позиція такого собі «психічного захисту» виглядає наступним чином: «Я вас не займаю, а ви не займайте мене!». Таким чином, особа, у котрої відсутні будь які соціальні досягнення в основних аспектах життєдіяльності має низький рівень або взагалі відсутність соціальної фрустрованості.

Таблиця 10.4

Результати розрахунку t-критерію Стьюдента за психологічними показниками в контрольній групі наприкінці дослідження

Психологічні показники	На початку навчального року		Наприкінці навчального року		Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значимості p (p ≥ 0,05)
	$\overline{X}$	±s	$\overline{X}$	±s		
Мета в житті	33,36	5,50	31,24	5,84	1,76	0,0811
Задоволеність процесом	30,00	5,12	30,42	5,55	0,38	0,7084
Задоволеність результатом	26,91	3,52	26,00	3,92	1,16	0,2492
Локус контролю-Я	21,93	3,30	21,58	3,43	0,50	0,6177
Локус контролю-Життя	31,33	5,81	31,51	5,82	0,15	0,8850
Загальна осмисленість життя	107,69	13,88	104,09	14,85	1,19	0,2380
Нервово-психічна адаптація	25,51	15,84	25,16	15,39	0,11	0,9142
Соціальна фрустрація	0,90	0,57	1,06	0,58	1,31	0,1931
Депресія	51,93	3,38	51,89	4,25	0,05	0,9564
Тривожність	20,47	7,88	21,18	7,57	0,44	0,6636
Активне діяльне життя	8,78	4,50	8,64	4,82	0,14	0,8924
Здоров'я	4,36	4,82	4,56	5,35	0,19	0,8527
Пізнання	10,96	4,43	10,42	4,29	0,58	0,5635
Розвиток	8,33	4,36	7,80	4,29	0,54	0,5932
Творчість	13,38	3,84	12,76	4,38	0,72	0,4752
Впевненість у собі	7,91	4,31	8,22	4,32	0,34	0,7329

Діагностика депресивних станів показала, що середньо вибіркові значення склали $\overline{X}$ =51,93 та $\overline{X}$ =51,89 при t = 0,05, p = 0,9564 (p ≥ 0,05). Отримані розбіжності недостовірні.

Встановлено, що більший відсоток студентів контрольної групи жіночої і чоловічої статі протягом навчального року знаходяться в стані легкої депресії ситуативного або невротичного генезу. В стані без депресії знаходиться відносно невеликий відсоток студентів: 25,93% дівчат та 11,11%

юнаків. Згідно опитуванню більшість студентів не знають і самостійно не застосовують засоби психологічного відновлення для скорішої адаптації та підтримання оптимального психологічного стану в процесі навчання.

При вивченні рівнів тривожності у студентів контрольної групи середньо вибіркові значення склали $\overline{X}$ =20,47 та $\overline{X}$ =21,18 при t = 0,44, p = 0,6636 (p ≥ 0,05). Розбіжності недостовірні.

Наприкінці року відмічається великий відсоток студентів з середнім рівнем з тенденцією до високого та високий рівень тривожності, це 59,26% на початку та 70,37% наприкінці року серед дівчат і 83,33% на початку і наприкінці навчання у юнаків.

При дослідженні виділених нами 6-ти термінальних цінностей за методикою М. Рокіча статистично достовірних змін також не відбулось, про що свідчать дані наведені у табл. 10.4.

Як і в експериментальній групі для порівняння вибіркових середніх величин, що належать до двох сукупностей даних, і для вирішення питання чи різняться середні значення статистично достовірно одне від одного в контрольній групі, нами використовувався t-критерій Ст'юдента. Була обрана вірогідність припустимої помилки, рівна 0,05, за якої забезпечується достовірність розрахунків 95,0%, а припустима помилка не перевищує 5,0%.

Серед студентів контрольної групи розбіжності між середньо-вибірковими даними на початок та наприкінці навчального року за t-критерієм Стьюдента недостовірні за усіма методиками (табл. 10.4).

Таким чином, відсутність достовірних розбіжностей в контрольній групі, яка займалася за реферативною формою навчання, свідчить, що ця методика не забезпечує формування потрібного рівня знань, умінь та навичок в області фізичного виховання студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання». А отже вони не можуть використовувати і не застосовують їх для покращення свого здоров'я.

Визначена кореляційна залежність між показниками психічного стану студентів контрольної групи на початку і наприкінці навчального року при $r_{критичне}$ = 0,304 (табл. 10.5).

Таблиця 10.5

Кореляційна залежність між показниками психологічного стану студентів контрольної групи на початку і наприкінці 2010-2011 навчального року при $r_{критичне}$ = 0,304 (n=45)

Рівні психічних станів	На початку 2010-2011 н. р.	Наприкінці 2010-2011 н. р.
НПА- депресія	r = -0,256; p ≥0,05	r = -0,161; p≥0,05
НПА – тривожність	r = 0,636; p≤0,05	r = 0,736; p≤0,05
НПА - соц. фрустрованість	r = 0,435; p≤0,05	r = 0,418; p≤0,05
Депресія – тривожність	r = -0,093; p ≥0,05	r = 0,047; p≥0,05
Депресія – соц. фрустрован.	r = 0,117; p ≥0,05	r = 0,399; p≤0,05
Соц. фрустров. - тривожність	r = 0,278; p ≥0,05	r = 0,273; p≥0,05

Спостерігаються недостовірні дані p≥0,05 у взаємозв'язку між нервово-психічною адаптацією (НПА) та депресією (r = -0,256), депресією та тривожністю (r = -0,093), депресією та соціальною фрустрованістю (r = 0,117) і соціально фрустрованістю та тривожністю (r = 0,278) на початку року. Вони не перевищують критичне значення коефіцієнту кореляції, а отже взаємозв'язок між наведеними показниками можна вважати незначним та випадковим. Значення r = -0,256 та r = -0,093 близькі до -1 і свідчать про зворотній зв'язок, тобто при підвищенні однієї змінної, значення другої знижуються. Наприкінці року перевищують критичне значення коефіцієнту кореляції (rкритичне = 0,304) показники

взаємозв'язку між НПА та тривожністю, НПА та соціальною фрустрованістю і депресією та соціальною фрустрованістю при p≤0,05.

10.3. Особливості функціонального і фізичного стану студентів експериментальної і контрольної груп, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

З метою оцінки ефективності впливу розробленої нами технології НФО на функціональний і фізичний стан студентів, звільнених від практичних занять, були проведені відповідні дослідження. При цьому ми обрали методики, які, по-перше, можуть бути застосовані до осіб з послабленим здоров'ям і, по-друге, які є інформативними для отримання надійних результатів щодо фіксації можливих змін у стані тілесності студентів.

Для подальшого проведення дослідження необхідно було визначити, що сформовані експериментальна та контрольна групи за рівнем функціональних та фізичних показників, які нас цікавлять, є повністю еквівалентними, тобто сформованими коректно.

Нижче у табл. 10.6 наведені результати розрахунку t-критерію Стьюдента за показниками функціонального стану та фізичного розвитку експериментальної та контрольної груп при попередньому тестуванні.

Таблиця 10.6

Результати розрахунку t-критерію Стьюдента за показниками функціонального стану та фізичного розвитку студентів експериментальної та контрольної груп при попередньому тестуванні

Показники функціонального стану та фізичного розвитку	Е. Г.	К. Г.	t-критерій Стьюдента	Рівень значимості p (p > 0,05)
	$\overline{X} \pm s$	$\overline{X} \pm s$		
Адаптаційний потенціал, у.о.	2,26±0,42	2,34±0,34	0,06	0,9518
Частота серцевих скорочень, уд/хв	76,58±7,71	76,56±6,06	0,02	0,9874
Артеріальний систолічний тиск, мм рт.ст.	122,90±13,25	119,67±13,46	0,96	0,3413
Артеріальний діастолічний тиск, мм рт.ст	79,03±7,89	78,00±10,30	0,45	0,6516
Проба Штанге, с	44,71±4,08	43,49±8,27	1,85	0,0684
Проба Генча, с	23,52±3,05	23,87±4,36	1,29	0,2014
Маса тіла, кг	69,25±8,02	64,58±14,87	1,76	0,0833
Довжина тіла, см	176,00±7,95	172,73±9,06	1,62	0,1089
Сила кисті, кг	37,35±4,01	32,56±12,06	1,73	0,0870
Індекс маси тіла, у.од.	23,98±3,05	21,5±3,79	1,20	0,2325
Силовий індекс, %	54,71±5,52	49,80±12,46	1,53	0,1312
Фактична ємність легень, мл	3602,18±438,23	3300,00±683,06	1,73	0,0881
Відношення фактичної до належної ємності легень, %	78,03±8,25	80,48±13,13	0,80	0,4277

Згідно даним, наведеним у табл. 10.6, бачимо, що статистично достовірних відмінностей в показниках між студентами контрольної та експериментальної груп не виявлено. Це означає, що сформовані нами групи за рівнем досліджуваних показників є еквівалентними і сформовані коректно.

Таблиця 10. 7

Статистичні показники рівня функціонального стану та фізичного розвитку студентів експериментальної групи (юнаки, n = 23) на початку та наприкінці 2010-2011 навчального року

	На початку 2010-2011 н. р.				Наприкінці 2010-2011 н. р.			
Показники	$\overline{X}$	s	m	V,%	$\overline{X}$	s	m	V,%
Маса тіла, кг	76,69	16,97	3,61	20,12	78,35	15,27	4,74	19,42
Довжина тіла, см	179,17	5,26	1,12	2,94	179,65	4,99	1,06	2,78
Сила кисті, кг	44,91	7,82	1,66	17,41	46,78	7,63	1,62	16,31
ЧСС, уд/ хв.	76,39	6,97	1,48	9,11	72,69	6,03	1,28	8,3
АТсист, мм рт.ст.	126,30	16,59	3,53	13,14	123,91	10,76	2,29	8,68
АТдіаст, мм рт.ст.	79,78	9,94	2,12	12,46	81,96	7,19	1,53	8,77
Проба Штанге, с	47,04	5,98	1,27	12,71	54,21	6,54	1,39	12,06
Проба Генча, с	21,39	3,68	0,78	17,2	24,91	3,1	0,66	12,44
ЖЄЛфакт., мл	3878,26	692,79	147,4	17,86	4247,39	558,13	118,75	13,14
ЖЄЛ належ., мл	5060,87	659,82	140,39	13,04	5112,5	789,27	167,93	15,44
ЖЄЛф/ЖЄЛнал,%	77,06	12,78	2,72	16,58	83,25	7,61	1,62	9,14
ІМТ, од.	23,74	4,56	0,97	19,21	24,16	6,21	1,32	25,70
СІ, %	59,83	10,43	2,22	17,43	62,04	12,25	2,61	19,75

Примітка. Жирним та заливкою виділено показники, за якими отримані статистично достовірні відмінності в рівнях (середніх значеннях) відповідного показнику ($p \leq 0,05$).

Натомість, що торкається показників, які характеризують функціональний стан кардіо-респіраторної системи, відмічаються зміни результатів у юнаків експериментальної групи у порівнянні з контрольною. На рис. 10.8. наведені середні статистичні дані частоти серцевих скорочень юнаків експериментальної групи до та після експерименту.

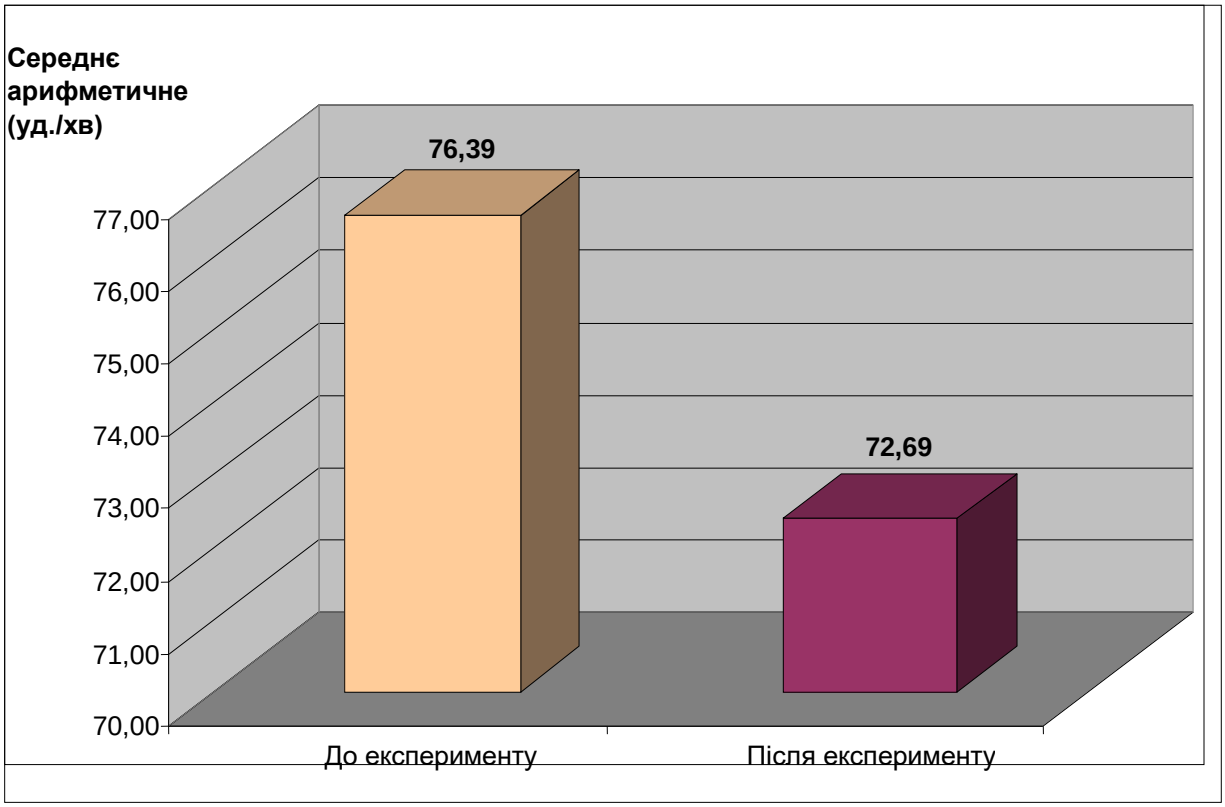


Рис. 10.8. Порівнянні середні статистичні дані частоти серцевих скорочень студентів експериментальної групи (юнаки, n = 23) до та після експерименту

Так, в експериментальній групі серед юнаків наприкінці педагогічного експерименту відмічені статистичні дані щодо зниження ЧСС (на початку експерименту показник дорівнював $\overline{X}$ =76,39±6,97 уд./хв., наприкінці $\overline{X}$ =72,69±6,03 уд/хв., p<0,05).

Серед студентів контрольної на протязі навчального року статистично достовірних змін за частотою серцевих скорочень не відбулось. Спостерігалась тенденція до підвищення ЧСС: $\overline{X}$ =76,89 ± 6,03 уд/хв. на початку і $\overline{X}$ =80,06 ± 6,26 уд/хв. наприкінці навчального року (p>0,05) (табл. 10.8).

У ході аналізу результатів антропометрії встановлено, що за такими показниками, як довжина тіла і сила кисті, як у контрольній, так і у експериментальній групах юнаків достовірних змін не відбулось (табл. 10.7, 10.8).

Таблиця 10.8

Статистичні показники рівня функціонального стану та фізичного розвитку студентів контрольної групи (юнаки, n = 18) на початку та наприкінці 2010-2011 навчального року

	На початку 2010-2011 н. р.				Наприкінці 2010-2011 н. р.			
Показники	$\overline{X}$	s	m	V,%	$\overline{X}$	s	m	V,%
Маса тіла, кг	77,61	13,74	3,34	17,70	78,83	13,83	3,36	17,54
Довжина тіла, см	180,33	6,98	1,69	3,87	180,33	6,98	1,69	3,87
Сила кисті, кг	45,33	7,57	1,84	16,69	45,28	8,10	1,97	17,89
ЧСС, уд/хвил.	76,89	6,64	1,62	8,64	80,06	6,26	1,53	7,82
АТсист, мм рт.ст.	126,11	12,79	3,10	10,14	125	6,86	1,67	5,49
АТдіаст, мм рт.ст.	80,83	7,91	1,92	9,79	81,94	4,89	1,19	5,97
Проба Штанге, с	47,7	7,51	1,83	15,74	45,44	7,17	1,75	15,78
Проба Генча, с	23,88	4,1	1	17,17	21	3,71	0,9	0,18
ЖЄЛфакт., мл	3914,44	406,65	99,18	10,39	3812,78	443,06	108,06	11,62
ЖЄЛналеж., мл	5131,58	553,53	134,35	10,79	5156,84	568,21	137,92	11,01
ЖЄЛф/ЖЄЛнал,%	75,98	10,50	2,56	13,82	75,29	11,20	2,73	14,88
ІМТ, од.	23,89	4,08	0,99	17,08	24,25	4,11	0,99	16,95
СІ, %	59,67	11,26	2,73	18,87	58,72	12,26	2,98	20,11

У той же час, змін у юнаків у показниках артеріального тиску за час експерименту не було помічено, як в експериментальній, так і в контрольній групах.

При дослідженні показників функціонального стану дихальної системи у юнаків експериментальної групи відмічене його покращення у порівнянні з показниками контрольної. Так, статистичні показники гіпоксичних проб Штанге у юнаків, залучених до участі в експерименті, наприкінці його збільшився до $\overline{X}$ =54,21±6,54 с з $\overline{X}$ =47,04±5,98 с (p < 0,05) (рис. 10.9), проби Генча: до $\overline{X}$ =24,93±3,1 с з $\overline{X}$ =21,39±3,68 с (p < 0,05).

В контрольній групі серед юнаків (табл. 4.8) за пробою Штанге статистичні показники склали відповідно на початку та наприкінці навчального року $\overline{X}$ =47,7±7,51 с та $\overline{X}$ =45,44±7,17 с (p>0,05), за пробою Генча: $\overline{X}$ =23,88±4,1 с та $\overline{X}$ =21,52±3,71 с (p>0,05).

Порівняльний аналіз показника ЖЄЛ свідчить про позитивну тенденцію до його покращення в експериментальній групі юнаків ніж у контрольній. Так, на початку дослідження у юнаків експериментальної групи ЖЄЛ складала 3878,26±692,79 мл, наприкінці - 4247,39± 558,13 мл.

У юнаків контрольної групи помічена тенденція до зниження фактичної ЖЄЛ від =3914,44±406,65 мл на початку до =3812,78± 443,06 мл наприкінці року (p>0,05).

Дуже важливим показником функціонального стану органів дихання є відношення фактичної ЖЄЛ до належної. При оцінці цього показника в експериментальній групі юнаків помітно його збільшення від початку до кінця року (з =77,06±12,78 % до =83,25±7,61% (p<0,05), тоді як у

контрольній групі юнаків досліджуваний показник залишився майже незмінним протягом року і склав на початку року =75,98±10,50 %, наприкінці =75,29±11,20 % (p>0,05).

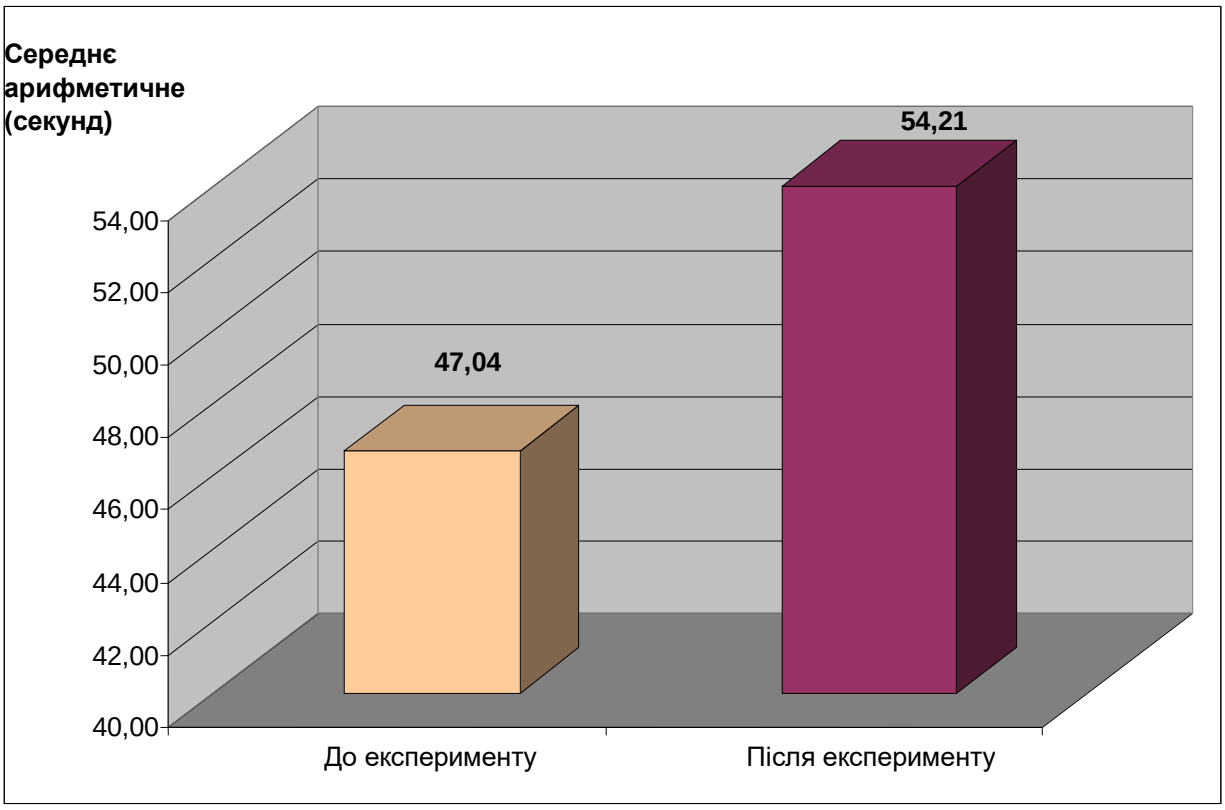


Рис. 10. 9. Порівнянні середні статистичні дані проби Штанге студентів експериментальної групи (юнаки, n = 23) до та після експерименту

Показники, які характеризують фізичний розвиток юнаків, залишились без змін як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Динаміка показників функціонального стану і фізичного розвитку дівчат експериментальної і контрольної груп представлені у табл. 10.9 і 10.10.

Таблиця 10.9

Статистичні показники рівня функціонального стану та фізичного розвитку студентів експериментальної групи (дівчата, n = 18) на початку та наприкінці 2010-2011 н. р.

	На початку 2010-2011 н. р.				Наприкінці 2010-2011 н. р.			
Показники	$\overline{X}$	s	m	V,%	$\overline{X}$	s	m	V,%
Маса тіла, кг	58,77	7,44	1,81	12,66	59,33	7,52	1,83	12,68
Довжина тіла, см	166,72	4,94	1,21	2,96	166,72	4,94	1,21	2,96
Сила кисті, кг	25,33	7,19	1,75	28,39	26,61	7,41	1,81	27,85
ЧСС, уд. за хвил.	73,94	6,91	1,69	9,35	71,17	3,03	0,74	4,25
АТсист, мм рт.ст.	112,77	8,95	2,17	8,65	112,5	8,62	2,11	7,66
АТдіаст, мм рт.ст.	77,5	4,93	1,21	6,36	76,94	4,58	1,11	5,95
Проба Штанге, с	44,11	7,4	1,8	16,78	51,45	6,84	1,67	13,41
Проба Генча, с	23,56	4,91	1,19	20,18	28,17	5,03	1,23	17,86
ЖЄЛфакт., мл	2821,11	488,96	119,26	17,33	2915	482,57	117,7	16,55
ЖЄЛналеж., мл	3457,22	255,01	61,91	7,38	3461,67	255,33	61,97	7,38
ЖЄЛф/ЖЄЛнал, %	80,07	10,59	2,58	13,06	83,59	9,61	2,34	11,50
ІМТ, од.	21,03	2,16	0,52	10,27	21,19	2,16	0,52	10,19
СІ, %	42,5	12,45	3,02	29,29	45,06	13,92	3,38	30,89

Примітка. Жирним та заливкою виділено показники, за якими отримані статистично достовірні відмінності в рівнях (середніх значеннях) відповідного показнику (p≤0,05).

Представлені результати у табл. 10.9, отримані серед дівчат експериментальної групи, свідчать про статистичні зміни у частині показників, що характеризують функціональний стан кардіо-респіраторної системи, в порівнянні з показниками дівчат контрольної групи (табл. 10.10).

Показники ЧСС серед дівчат експериментальної групи до початку експерименту склали $\overline{X}$ =73,94±6,91 уд/хв., після - $\overline{X}$ =71,17±3,03 уд/хв. (p<0,05), в контрольній групі дівчат відповідно $\overline{X}$ =76,33±6,45 уд/хв. та $\overline{X}$ =76,85±7,59 уд/хв. (p>0,05).

Статистично достовірно змінюються показники проб Штанге і Генча, та відношення фактичної ємності легень до належної у дівчат експериментальної групи в порівнянні з контрольною.

Таблиця 10.10

Статистичні показники рівня функціонального стану та фізичного розвитку студентів контрольної групи (дівчата, n = 27) на початку та наприкінці 2010-2011 навчального року

	На початку 2010-2011 н. р.				Наприкінці 2010-2011 н. р.			
Показники	$\overline{X}$	s	m	V,%	$\overline{X}$	s	m	V,%
Маса тіла, кг	55,89	7,41	1,45	13,26	55,59	7,45	1,46	13,40
Довжина тіла, см	167,67	6,35	1,25	3,79	167,74	6,35	1,25	3,79
Сила кисті, кг	24,04	4,49	0,88	18,68	25,67	3,76	0,74	14,65
ЧСС, уд. за хвил.	76,33	6,45	1,26	8,45	76,85	7,59	1,49	9,88
АТсист, мм рт.ст.	114,63	12,32	2,42	10,75	113,41	21,96	4,31	19,36
АТдіаст, мм рт.ст.	76,11	11,38	2,23	14,95	78,89	5,25	1,03	6,65
Проба Штанге, с	41,15	8,05	1,58	19,56	37,41	6,99	1,37	18,68
Проба Генча, с	23,85	4,82	0,95	20,20	21,37	4,31	0,85	20,17
ЖЄЛфакт., мл	2890,37	495,81	97,22	17,15	2739,63	367,19	71,98	13,40
ЖЄЛналеж., мл	3487,14	277,55	54,42	7,95	3511,85	260,27	51,03	7,41
ЖЄЛф/ЖЄЛнал, %	80,59	14,31	2,81	17,33	78,24	10,21	2	13,05
ІМТ, од.	19,97	2,67	0,52	13,37	19,82	2,72	0,53	13,72
СІ, %	43,22	8,22	1,61	19,02	46,67	7,91	1,55	16,95

Отже, на підставі отриманих даних можна заключити, що розроблена і апробована інноваційна педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», забезпечує позитивний вплив на функціональний стан кардіо-респіраторної системи.

Цей факт можна пояснити тим, що розроблена педагогічна технологія спонукає студентів з пониженим рівнем здоров'я до розгортання систематичних самостійних фізкультурно-оздоровчих занять. Позитивний вплив таких самостійних занять як раз і прослідковується за показниками, що характеризують функціональний стан кардіо-респіраторної системи.

Для визначення ступеню та сили кореляційного зв'язку досліджуваних явищ ми використовували коефіцієнт кореляції (r), який змінюється у межах від -1,00 до +1,00. Була обрана вірогідність припустимої помилки p≤0,05, що не перевищує 5,0%, а достовірність отриманих результатів дослідження знаходиться на рівні 95,0%.

Проведення кореляційного аналізу між показниками функціонального і фізичного стану студентів експериментальної групи дозволило встановити наступні взаємозв'язки (табл.10.11).

Таблиця 10.11

Кореляційна залежність між показниками функціонального та фізичного стану студентів експериментальної групи на початку та наприкінці 2010-2011 навчального року при $r_{критичне}$ = 0,304 (n=41)

	На початку 2010-2011 н. р.	Наприкінці 2010-2011 н. р.
Фактична ЖЄЛ – довжина тіла	r = 0,735; p≤0,05	r = 0,904; p≤0,05
Фактична ЖЄЛ – маса тіла	r = 0,670; p≤0,05	r = 0,736; p≤0,05
Фактична ЖЄЛ – проба Штанге	r = 0,265; p ≥0,05	r = 0,245; p ≥0,05
Фактична ЖЄЛ – проба Генча	r = -0,098; p ≥0,05	r = -0,261; p ≥0,05
Фактична ЖЄЛ – $АТ_{сист.}$	r =0,509; p≤0,05	r = 0,473; p≤0,05
Фактична ЖЄЛ – $АТ_{діаст.}$	r = 0,228; p ≥0,05	r = 0,484; p≤0,05
Фактична ЖЄЛ – ЧСС	r = 0,216; p ≥0,05	r = 0,197; p ≥0,05
ЧСС - $АТ_{сист.}$	r = 0,441; p≤0,05	r = 0,408; p≤0,05
ЧСС - $АТ_{діаст.}$	r = 0,199; p ≥0,05	r = 0,469; p≤0,05
ЧСС – маса тіла	r = 0,254; p ≥0,05	r = 0,274; p ≥0,05
Маса тіла - $АТ_{сист.}$	r = 0,604; p≤0,05	r = 0,529; p≤0,05
Маса тіла - $АТ_{діаст.}$	r = 0,371; p≤0,05	r = 0,653; p≤0,05
Маса тіла – сила кисті	r = 0,687; p≤0,05	r = 0,614; p≤0,05
СІ - ІМТ	r = -0,058; p ≥0,05	r = -0,218; p ≥0,05
Маса тіла – довжина тіла	r = 0,726; p≤0,05	r = 0,701; p≤0,05
Довжина тіла – проба Штанге	r = 0,229; p ≥0,05	r = 0,224; p ≥0,05
Довжина тіла – проба Генча	r = -0,169; p ≥0,05	r = -0,284; p≤0,05
Довжина тіла – сила кисті	r = 0,879; p≤0,05	r = 0,887; p≤0,05
Довжина тіла - ЧСС	r = 0,082; p ≥0,05	r = 0,061; p ≥0,05
Довжина тіла - $АТ_{сист.}$	r = 0,417; p≤0,05	r = 0,444; p≤0,05
Довжина тіла - $АТ_{діаст.}$	r = -0,002; p ≥0,05	r = 0,409; p≤0,05
Довжина тіла – СІ	r = 0,628; p≤0,05	r = 0,541; p≤0,05
Довжина тіла - ІМТ	r = 0,466; p≤0,05	r = 0,433; p≤0,05

Виявлені сильні кореляційні зв'язки між фактичною ЖЄЛ (ФЖЄЛ) та довжиною тіла, на початку року r = 0,74, p≤0,05 та наприкінці r = 0,90, p≤0,05; масою та довжиною тіла r = 0,73, p≤0,05 і відповідно наприкінці року r = 0,70, p≤0,05; довжиною тіла та силою кисті r = 0,88, p≤0,05 і r = 0,89, p≤0,05, а також сильний кореляційний зв'язок між ФЖЄЛ та масою тіла наприкінці року r = 0,74, p≤0,05.

Середня кореляційна залежність спостерігалась поміж: фактичною ЖЄЛ (ФЖЄЛ) та масою тіла r = 0,670, p≤0,05 на початку року, наприкінці року спостерігається сильна залежність r = 0,736, p≤0,05; між фактичною ЖЄЛ (ФЖЄЛ) та $АТ_{сист.}$ r =0,509, p≤0,05, тобто наприкінці року залежність стає слабкою r = 0,473, p≤0,05. Подібно масою тіла та систолічним артеріальним тиском r = 0,60, p≤0,05 і r = 0,53, p≤0,05; масою тіла та силою кисті r = 0,69, p≤0,05 і r = 0,61, p≤0,05; довжиною тіла та силовим індексом r = 0,63, p≤0,05 і r = 0,54, p≤0,05. Інші показники мають слабку кореляційна залежність або її відсутність.

Таблиця 10.12

Кореляційна залежність між показниками функціонального та фізичного стану студентів контрольної групи на початку та наприкінці 2010-2011 навчального року при $r_{критичне}$ = 0,304 (n=45)

	На початку 2010-2011 н. р.	Наприкінці 2010-2011 н. р.
Фактична ЖЄЛ – довжина тіла	r = 0,545; p≤0,05	r = 0,589; p≤0,05
Фактична ЖЄЛ – маса тіла	r = 0,555; p≤0,05	r = 0,621; p≤0,05
Фактична ЖЄЛ – проба Штанге	r = 0,142; p ≥0,05	r = 0,384; p≤0,05
Фактична ЖЄЛ – проба Генча	r = 0,058; p ≥0,05	r = 0,046; p ≥0,05
Фактична ЖЄЛ – $АТ_{сист.}$	r = 0,259; p ≥0,05	r = 0,295; p ≥0,05
Фактична ЖЄЛ – $АТ_{діаст.}$	r = 0,057; p ≥0,05	r = 0,208; p ≥0,05
Фактична ЖЄЛ – ЧСС	r = -0,168; p ≥0,05	r =0,062; p ≥0,05
ЧСС – $АТ_{сист.}$	r = 0,129; p ≥0,05	r = 0,059; p ≥0,05
ЧСС – $АТ_{діаст.}$	r = 0,096; p ≥0,05	r = 0,239; p ≥0,05
ЧСС – маса тіла	r = -0,056; p ≥0,05	r = 0,051; p ≥0,05
Маса тіла – $АТ_{сист.}$	r = 0,330; p≤0,05	r = 0,258; p ≥0,05
Маса тіла – $АТ_{діаст.}$	r = 0,081; p ≥0,05	r = 0,187; p ≥0,05
Маса тіла – сила кисті	r = 0,618; p≤0,05	r = 0,697; p≤0,05
СІ – ІМТ	r = 0,072; p ≥0,05	r = -0,052; p ≥0,05
Маса тіла – довжина тіла	r = 0,665; p≤0,05	r = 0,676; p≤0,05
Довжина тіла – проба Штанге	r = 0,251; p ≥0,05	r = 0,255; p ≥0,05
Довжина тіла – проба Генча	r = 0,042; p ≥0,05	r = -0,007; p ≥0,05
Довжина тіла – сила кисті	r = 0,609; p≤0,05	r = 0,601; p≤0,05
Довжина тіла – ЧСС	r = -0,133; p ≥0,05	r = 0,126; p ≥0,05
Довжина тіла – $АТ_{сист.}$	r = 0,123; p ≥0,05	r = 0,151; p ≥0,05
Довжина тіла - $АТ_{діаст.}$	r = -0,083; p ≥0,05	r = 0,189; p ≥0,05
Довжина тіла – СІ	r = 0,335; p≤0,05	r = 0,238; p ≥0,05
Довжина тіла - ІМТ	r = 0,244; p ≥0,05	r = 0,0; p ≥0,05

У контрольній групі (табл. 10.12) не виявлено жодного сильного кореляційного зв'язку серед вище вказаних показників. Середню кореляційну залежність на початку і відповідно наприкінці навчального року мають: ФЖЄЛ – довжина тіла r = 0,55; p≤0,05 та r = 0,59; p≤0,05; ФЖЄЛ – маса тіла r = 0,55; p≤0,05 та r = 0,62; p≤0,05; маса тіла та сила кисті r = 0,62, p≤0,05 і r = 0,69, p≤0,05; маса тіла і довжина тіла r = 0,67, p≤0,05 і r = 0,68, p≤0,05 та довжина тіла і сила кисті r = 0,61, p≤0,05 і r = 0,60, p≤0,05. Серед інших показників спостерігається слабка кореляційна залежність або її відсутність.

Рівень фізичного стану (РФС) визначається морфологічними і функціональними показниками, які відображають стан основних систем життєзабезпечення організму. Розраховані показники РФС оцінювались згідно з даними, наведеними у табл. 10.13.

Таблиця 10.13

Характеристика рівня фізичного стану

Рівень фізичного стану	Чоловіки	Жінки
Низький	0,225-0,375	0,157-0,260
Нижче середнього	0,376-0,525	0,261-0,365
Середній	0,526-0,675	0,366-0,475
Вище середнього	0,676-0,825	0,476-0,575
Високий	0,826 і вище	0,576 і вище

У таблиці 10.14 наведені дані рівня фізичного стану експериментальної та контрольної груп на початку та наприкінці року, які відображають динаміку змін рівнів фізичного стану у експерименті.

На початку нашого дослідження в експериментальній групі у 5,56% дівчат встановлено рівень фізичного стану вище середнього, середній – 38,88% та у 55,56% - рівень нижче середнього. Наприкінці року: рівень вище середнього 5,56%, середній – 55,56 % та нижче середнього - 38,88%. У юнаків на початку року середній РФС склав 4,35%, нижче середнього – 73,92% та низький – 21,73%. Наприкінці року відмічається поява студентів з РФС вище середнього 4,35%, в середньому – 4,35%, нижче середнього – 82,60% та низький – 8,7%

Таблиця 10.14

Зміни розподілу юнаків і дівчат експериментальної та контрольної груп за рівнем фізичного стану протягом експерименту (у відсотках)

Рівні фізичного стану	Юнаки				Дівчата			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Е.Г. (n=23)	К.Г. (n=18)	Е.Г. (n=23)	К.Г. (n=18)	Е.Г. (n=18)	К.Г. (n=27)	Е.Г. (n=18)	К.Г. (n=27)
Низький	21,73	33,33	8,70	38,88	-	25,93	-	29,63
Нижче середнього	73,92	61,11	82,60	55,56	55,56	29,63	38,88	29,63
Середній	4,35	5,56	4,35	5,56	38,88	37,04	55,56	37,04
Вище середнього	-	-	4,35	-	5,56	7,40	5,56	3,70
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-

Наприкінці дослідження відмічається покращення показників РФС. Так, у юнаків за рахунок низького рівня, який зменшився до 8,70%, збільшився показник нижче середнього рівня до 82,60%. Відмічається поява 4,35% студентів з РФС вище середнього. Відповідно у дівчат спостерігається збільшення осіб, що мають середній РФС з 38,88% до 55,56%. Отже протягом року ми спостерігаємо покращення показників рівня фізичного стану серед досліджуваних студентів, що займаються за спеціально створеною для них програмою НФО.

В контрольній групі у дівчат на початку року низький РФС відмічається у 25,93%, нижче середнього – 29,63%, середній – 37,04%, вище середнього – 7,40%. Наприкінці дослідження відмічається збільшення низького рівня до 29,63%. Показники середнього та нижче середнього рівня залишаються сталими, а показник вище середнього рівня зменшується до 3,70%.

Отже серед дівчат експериментальної групи, в порівнянні з контрольною, спостерігалася позитивна динаміка в зміні показників РФС.

Серед юнаків спостерігалась інша картина. Особи, які мають високий та вище середнього рівні фізичного стану тут взагалі відсутні. На початку року у 33,33% - низький рівень, 61,11% - нижче

середнього, та 5,56% - середній рівень фізичного стану. Наприкінці року за рахунок рівня нижче середнього збільшився низький рівень і склав 38,88%. Середній рівень залишився без змін - 5,56%.

АП – свідчить про ступінь досконалості механізмів пристосування організму людини до зміни навколишнього середовища при збалансованості внутрішнього і зовнішнього аспектів життєдіяльності. Де внутрішнім аспектом виступають фізіологічні і психологічні процеси, а зовнішніми – соціальні умови. Запропонована методика дозволяє виділити чотири рівні адаптаційних можливостей організму людини. Отже, значення АП дозволяють виділяти 4 групи осіб, відповідно до запропонованої класифікації рівнів здоров'я [1].

Використовуючи метод визначення АП, ми отримали відомості про адаптаційні можливості організму студентів, які мають вади у стані здоров'я.

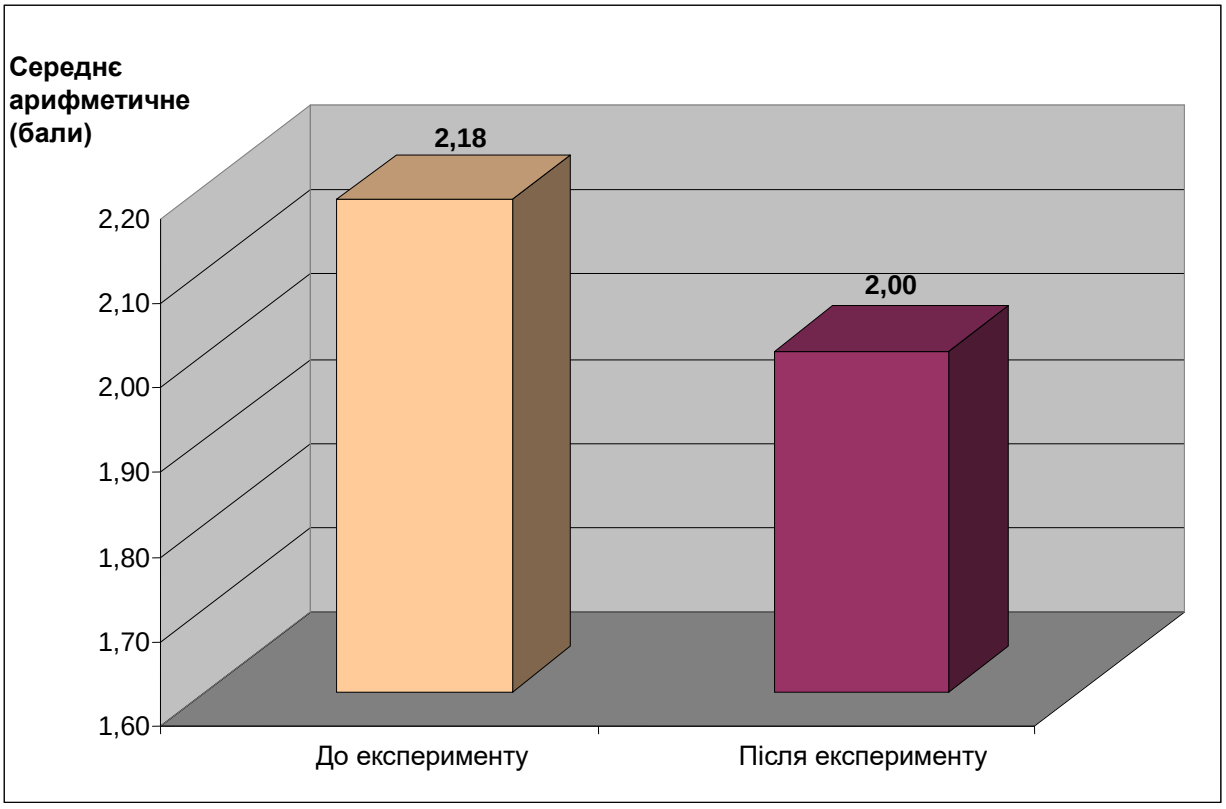


Рис. 9.10. Порівнянні середні статистичні дані адаптаційного потенціалу студентів експериментальної групи (n = 41) до та після експерименту

В експериментальній групі, згідно отриманих даних, протягом навчального року, серед дівчат спостерігається підвищення відсотку осіб, що належать до I рівня адаптаційного потенціалу з 38,89% до 59,92% та зменшення їх у II рівні з 61,11% до 40,08%. Серед юнаків до I рівня на початку року відносяться 43,48%, наприкінці – 56,52%, зменшується відсоток осіб у II рівні з 52,17% до 43,48%.

Отже, наприкінці нашого дослідження у 58,54% студентів експериментальної групи спостерігалось підвищення адаптаційного потенціалу до I рівня, якому відповідає кількість балів менше 2,1. При статистичній обробці встановлено, що відмінності між даним дівчат та юнаків експериментальної групи відсутні. Це дозволило нам об'єднати юнаків і дівчат в одну вибірку для проведення статистичних розрахунків. Про достовірність отриманих показників свідчать статистичні дані до та після експерименту $\overline{X}$ =2,18 та $\overline{X}$ =2,00 при t = 2,14, p = 0,0361 (p<0,05), на рис. 10.10.

У контрольній групі протягом року серед дівчат спостерігалось зниження відсотку осіб, що належать до I рівня адаптаційного потенціалу з 51,85% до 40,74% і відповідно збільшення їх у II рівні з 48,15% до 59,26%, тобто відбувалось напруження механізмів адаптації. У юнаків показники

адаптаційного потенціалу залишались сталими протягом року і складали I рівень - 16,67% та II - 83,33%. Динаміка показників адаптаційного потенціалу експериментальної та контрольної груп наведена у таблицях 10.15 та 10.16.

Таблиця 10.15

Результати дослідження рівня адаптаційного потенціалу студентів експериментальної групи (n = 41), звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», протягом 2010-2011 н. р.

Адаптаційний потенціал	Юнаки (n = 23)		Дівчата (n = 18)	
	На початку	Наприкінці	На початку	Наприкінці
I < 2,1	43,48 %	56,52 %	38,89 %	59,92 %
II 2,31 – 3,2	52,17%	43,48 %	61,11 %	40,08 %
III 3,21 – 4,3	4,35 %	-	-	-
IV > 4,3	-	-	-	-

Таблиця 10.16

Результати дослідження рівня адаптаційного потенціалу студентів контрольної групи (n = 45), звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання», протягом 2010-2011 н. р.

Адаптаційний потенціал	Юнаки (n = 18)		Дівчата (n = 27)	
	На початку	Наприкінці	На початку	Наприкінці
I < 2,1	16,67 %	16,67 %	51,85 %	40,74 %
II 2,31 – 3,2	83,33 %	83,33 %	48,15 %	59,26 %
III 3,21 – 4,3	-	-	-	-
IV > 4,3	-	-	-	-

Наступне дослідження було присвячене розрахунку біологічного віку студентів експериментальної та контрольної груп.

Відомості про біологічний вік юнаків експериментальної групи на початку і наприкінці навчального року наведені у рис.10.11 і 10.12.

На початку року серед юнаків експериментальної групи отримані наступні результати біологічного віку: 21 – 30 років – 0%, 31 – 40 р. – 4,35%, 41 – 50 рр. – 17,39%, 51 – 60 рр. – 56,52%, 61 – 70 рр. – 21,74%; серед дівчат БВ 21 – 30 років – 5,56%, 31 – 40 рр. – 38,88%, 41 – 50 рр. – 55,56%.

Показовим є той факт, що серед юнаків найбільший відсоток – 56,52% - це БВ 51 – 60 років, ще більш тривожний показник, а саме відсоток юнаків - 21,74%, які знаходяться у віковому проміжку 61–70 років. Студентів, у яких їхній БВ відповідав би належному БВ серед юнаків на початок 2010-2011 н. р. не було взагалі.

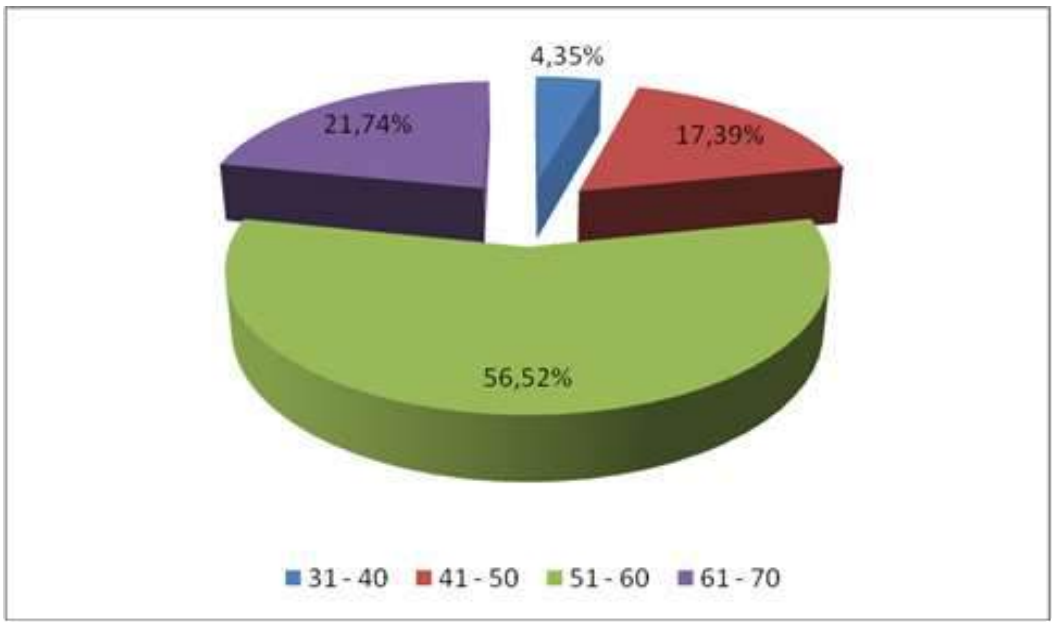


Рис. 10.11. Показники біологічного віку (в роках) юнаків експериментальної групи 1990-1994 р. н. на початку експерименту, виражені у відсотках

Наприкінці навчального року серед юнаків експериментальної групи зменшились показники біологічного віку у віковій групі 61-70 рр. до 8,70%, з'явилась вікова група 21-30 рр.–4,35%. Серед дівчат покращення показників БВ відбувається за рахунок збільшення відсотку осіб у віковій групі 31-40 рр. – 55,56% та зменшення у групі 41-50 рр. до 38,88%.

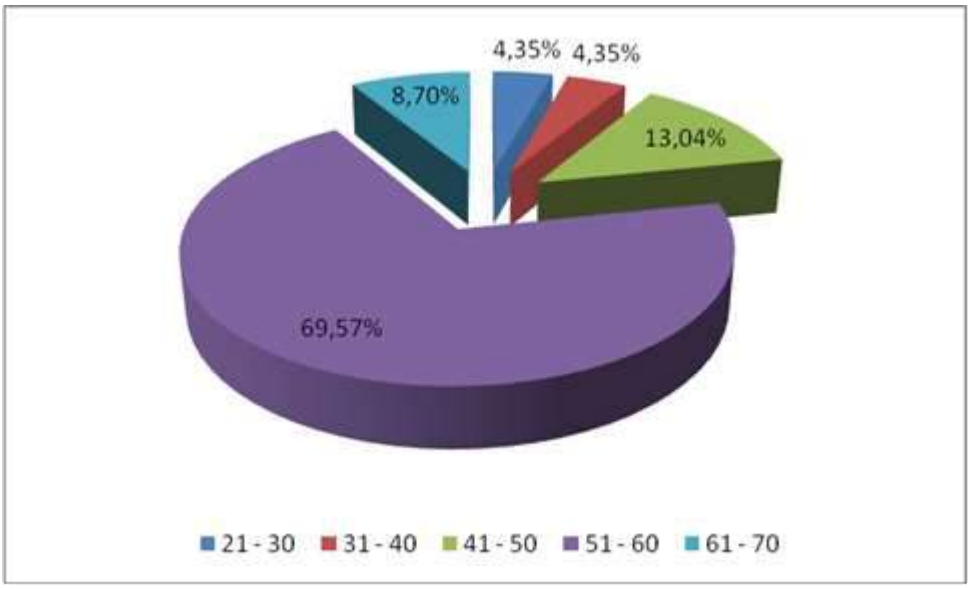


Рис. 10.12. Показники біологічного віку (в роках) юнаків експериментальної групи 1990-1994 року ннародження наприкінці експерименту, виражені у відсотках

Отже доведено, що запропонована педагогічна технологія НпФО, шляхом заохочення юнаків з вадами здоров'я до систематичних самостійних фізкультурно-оздоровчих занять, сприяє покращенню показників їх функціонального стану, а також БВ.

Показники БВ дівчат експериментальної групи подані на рис. 10.13 і 10.14.

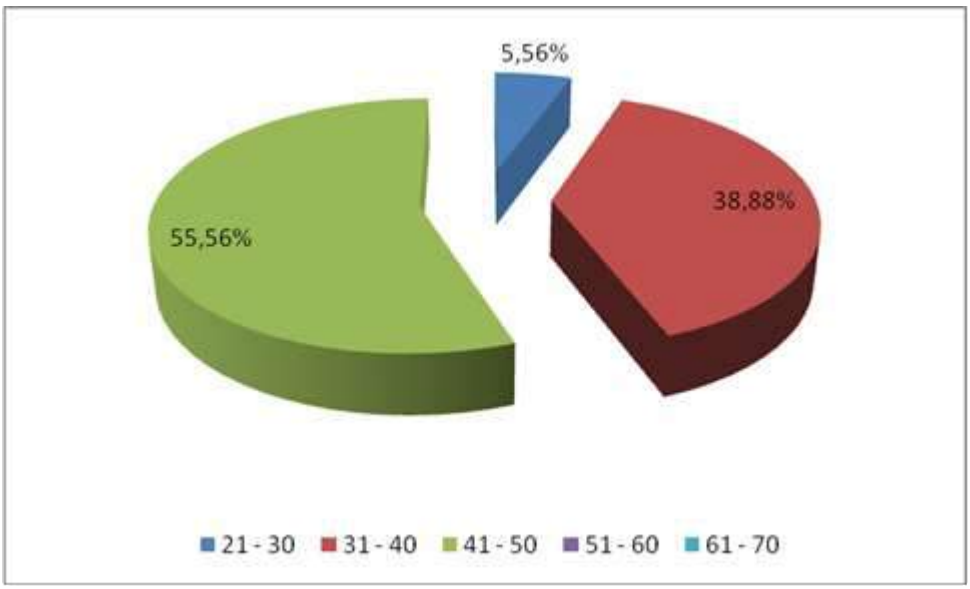


Рис. 10.13. Показники біологічного віку (в роках) дівчат експериментальної групи 1991-1992 року народженняна початку експерименту, виражені у відсотках

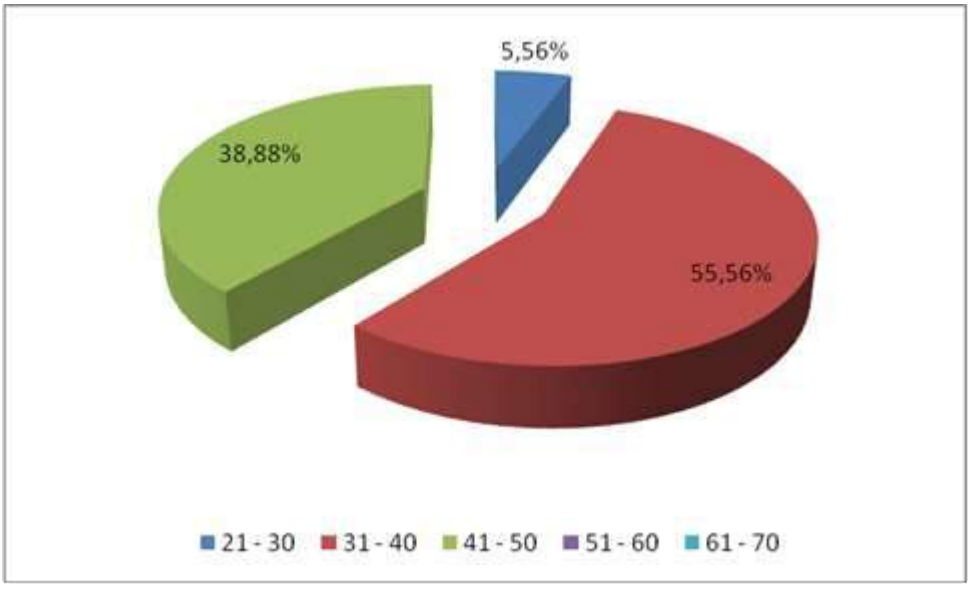


Рис. 10.14. Показники біологічного віку (в роках) дівчат експериментальної групи 1991-1992 року народження наприкінці експерименту, виражені у відсотках

Як видно, показники покращились за рахунок того, що кількість студенток наприкінці експерименту, які належали до вікової групи 41-50 рр. зменшилась з 55,56% і складала 38,88%. Відповідно збільшилась кількість студенток вікової групи з 38,88% до 55,56%.

Щодо показників БВ у юнаків і дівчат контрольної групи, то вони подані на рис. 10.15, 10.16 і, відповідно, 10.17 та 10.18.

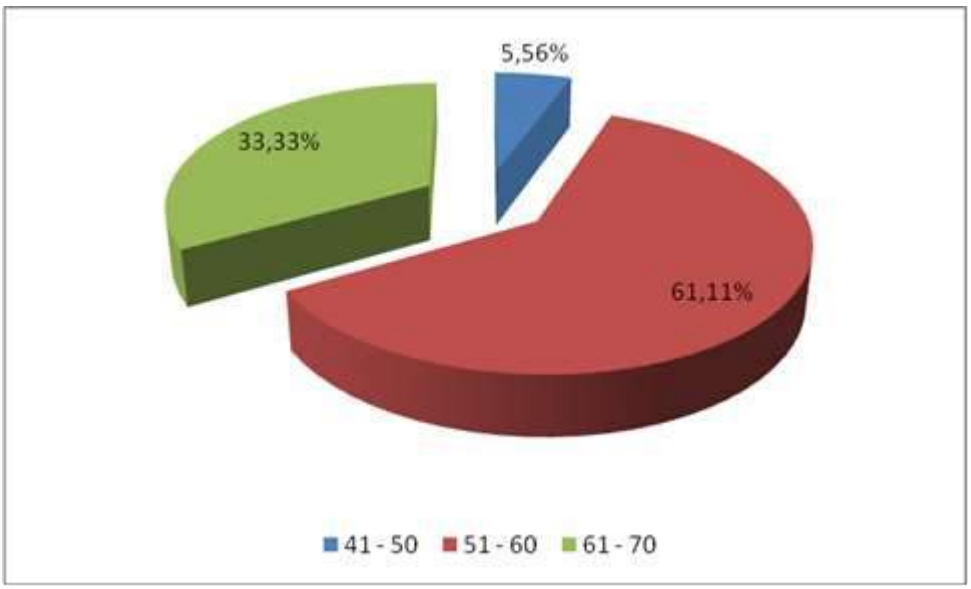


Рис. 10.15. Показники біологічного віку (в роках) юнаків контрольної групи 1990-1992 року народження на початку експерименту, виражені у відсотках

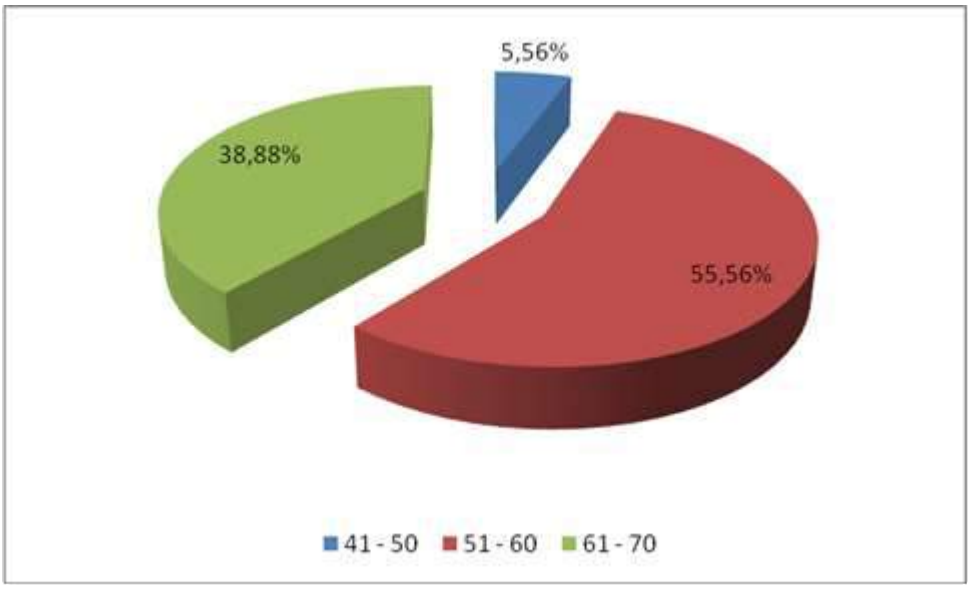


Рис. 10.16. Показники біологічного віку (в роках) юнаків контрольної групи 1990-1992 року народження наприкінці експерименту, виражені у відсотках

Отже, серед юнаків контрольної групи на початку року показники БВ склали: 41-50 рр. – 5,56%, 51-60 рр. – 61,11%, 61-70 рр. – 33,33%. Наприкінці року ці показники ще погіршуються, адже зростає показник у віковій групі 61-70 рр. до 38,88%.

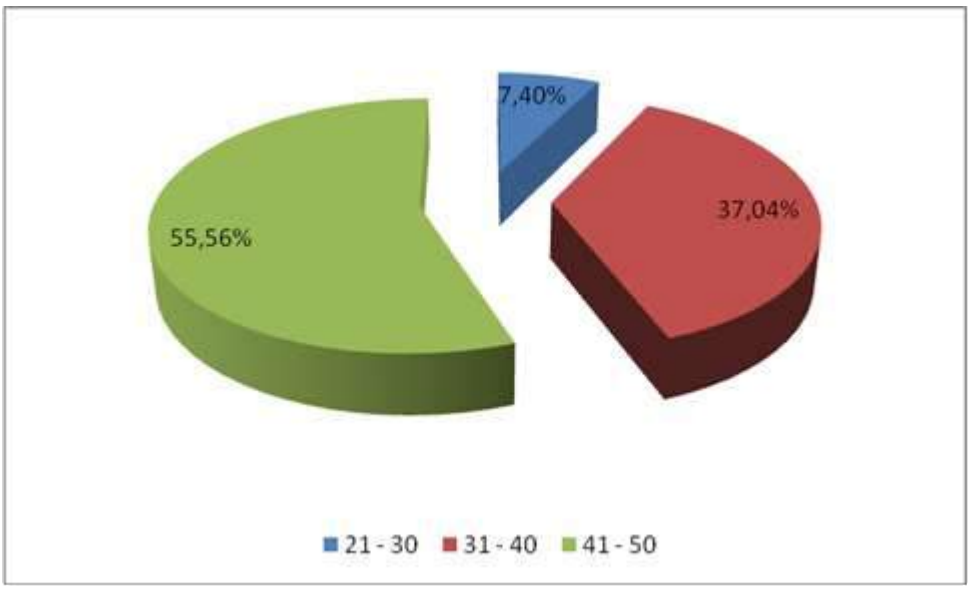


Рис. 10.17. Показники біологічного віку (в роках) дівчат контрольної групи 1991-1992 року народження на початку експерименту, виражені у відсотках

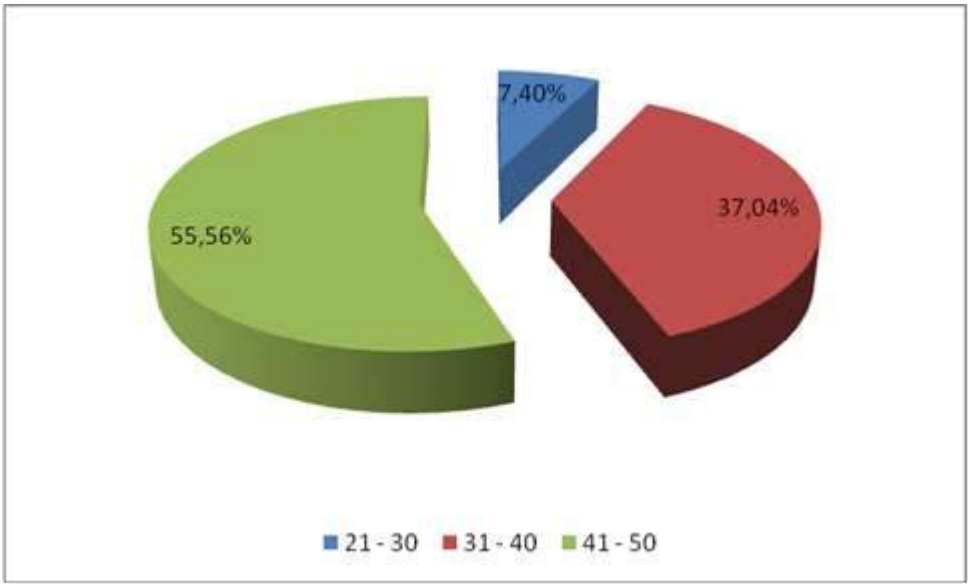


Рис. 10.18. Показники біологічного віку (в роках) дівчат контрольної групи 1991-1992 року народження наприкінці експерименту, виражені у відсотках

Як видно, серед дівчат контрольної групи показники біологічного віку наприкінці року погіршуються. Відбувається зменшення представників вікової групи 21-30 рр. з 7,40% на початку року до 3,70% наприкінці року. Одночасно підвищуються показники у віковій групі 41-50 рр. з 55,56% до 59,26% наприкінці року.

Таким чином, наприкінці року в експериментальній групі, показники біологічного віку покращились завдяки застосованій в цій групі освітній компоненті педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти та більш активному включенню студентів у процес фізкультурно-

оздоровчих занять. Погіршення показників біологічного віку контрольної групи свідчить, що заняття за реферативною формою не забезпечують формування належних знань, умінь та навичок. Написання рефератів, як було показано, не сприяє усвідомленню даною категорією студентів наявності загрозливих відхилень у стані їхнього здоров'я, відтак у них не формується потреба турботи про власне здоров'я, а отже вони не можуть виступати у ролі будівничих власного здоров'я і залишаються усього лише споживачами медичних послуг.

10.4. Результати впливу інноваційної технології НпФО на відповідні знання та уміння, на розгортання фізкультурної діяльності студентів

Вище були наведені різноманітні відомості про вплив застосованої у ході педагогічного експерименту педагогічної технології НпФО на систему цінностей і цілей, а також на психофізичну сферу особи студентів. Наприкінці представлення підсумків експерименту зосередимось на його власне освітніх результатах.

Для встановлення отриманих освітніх результатів для студентів контрольної і експериментальної груп була застосована раніше розроблена анкета дослідження ступеню сформованості фізкультурної діяльності, яка є результатом засвоєння НпФО [3] – Додаток Ж.

На питання анкети «Виконайте, будь ласка самооцінку Ваших знань, умінь і навичок в області використання засобів оздоровчої і рекреаційної фізичної культури», були отримані наступні відповіді (зауважимо, що 1-й рівень – це глибокі й повні знання, та уміння, необхідні для їх використання; 2-й рівень – різноманітні, але неповні знання, адже сформована лише та частина умінь, що торкається виконання стандартних фізичних вправ; 3-й рівень – фрагментарні знання, а також деякі уривчасті уміння самостійно виконувати стандартні фізичні вправи; 4-й рівень – повна відсутність знань та умінь). Кількість, отриманих на початку навчального року після заповнення відповідей на питання анкети студентами контрольної групи про рівень наявних у них знань (юнаки та дівчата разом), представлені у табл. 10.17 і 10.18.

Згідно отриманих даних опитувані оцінили свої знання відповідно до вимог першого рівня їх засвоєння лише у 4 випадках, що складає 1,78% від загальної кількості відповідей. Середня арифметична відповідей на перше питання: 1-й рівень – 2,22%, 2-й рівень – 24,44%, 3-й рівень – 73,34% і 4-й рівень – 0,00%. Як видно, головна частина опитуваних студентів контрольної групи оцінюють свої знання «Для покращення і підтримання свого здоров'я» головним чином як фрагментарні, а також відзначають лише деякі уміння виконувати стандартні фізичні вправи.

Таблиця 10.17

Результати відповідей студентів контрольної групи на початку року про наявність знань, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 45)

Тип знань	Рівень знань за отриманими відповідями			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Для покращення і підтримання свого здоров'я	1	11	33	-
Для підвищення своєї роботоздатності	1	14	30	-
Для виховання характеру і волі	1	5	18	21
Для організації фізкультурного дозвілля	1	5	37	2
Для фізичного виховання і розвитку Ваших дітей	-	1	15	29

Що торкається знань, потрібних для підвищення своєї роботоздатності, тут теж лише один студент (2,22%) оцінив свої знання, як відповідні до вимог 1-го рівня, тоді як щодо 2-го – 31,11% і 3-го – 66,67% опитуваних.

Свої знання, потрібні для виховання характеру і волі, один студент (2,22%) оцінив відповідно до найвищого, потрібного фізкультурно-діяльній людині рівня, тоді як до 2-го–11,11%, 3-го – 40,00% і 4-го – 46,67% опитаних.

Знання, потрібні для організації свого фізкультурного дозвілля – один опитуваний (2,22%) оцінив свої знання, як відповідні 1-му рівню, 11,11% - 2-му, 82,23% - 3-му і 4,44% - 4-му рівням.

Нарешті, знання для фізичного виховання власних дітей за 1-им рівнем не оцінив жоден з опитаних студентів 2 і 3 курсів, за другим – 2,22%, за 3-ім – 33,33% і найбільше за 4-им – 64,45% опитуваних.

Наприкінці навчального року у студентів контрольної групи, що опановували «Фізичне виховання» шляхом написання рефератів, були отримані наступні результати (табл. 10.18).

Таблиця 10.18

Результати відповідей студентів контрольної групи наприкінці року про наявність знань, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 45)

Тип знань	Рівень знань за отриманими відповідями			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Для покращення і підтримання свого здоров'я	-	10	35	-
Для підвищення своєї роботоздатності	1	11	33	-
Для виховання характеру і волі	1	7	12	25
Для організації фізкультурного дозвілля	1	1	43	-
Для фізичного виховання і розвитку Ваших дітей	-	-	16	29

Як видно з поданих у таблиці відомостей, раніше встановлена тенденція наявності окремих, фрагментарних, не глибоких знань не змінилась. Тобто підготовка рефератів за дорученням викладачів не забезпечила оволодіння студентами, звільненими від практичних занять, знань, необхідних для розгортання ними фізкультурно-оздоровчої і рекреаційної діяльності. Отже сподівання, що ці студенти можуть почати підвищувати свою фізкультурно-оздоровчу активність є безпідставними.

Натомість важливо подивитись на те, чи вплинуло впровадження інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти на поповнення обсягу актуальних знань у студентів експериментальної групи. Адже покращення наприкінці навчального року показників самооцінки знань студентами 1 курсу свідчитиме, що виконана ними і викладачем фізичного виховання, навчальна робота дала свої позитивні результати (табл. 10.19).

Таблиця 10.19

Результати відповідей студентів експериментальної групи на початку року про наявність знань, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 41)

Тип знань	Рівень знань за отриманими відповідями			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Для покращення і підтримання свого здоров'я	-	13	27	1
Для підвищення своєї роботоздатності	-	10	30	1
Для виховання характеру і волі	-	2	12	27
Для організації фізкультурного дозвілля	-	1	39	1
Для фізичного виховання і розвитку Ваших дітей	-	-	11	30

Порівнюючи з аналогічними даними студентів контрольної групи, можна зазначити що у своїх основних рисах подані у таблиці цифри тотожні з контрольною групою. Тоді як щодо даних наприкінці експерименту, ми отримали вже принципово інші показники (табл. 10.20).

Таблиця 10.20

Результати відповідей студентів експериментальної групи наприкінці року про наявність знань, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 41)

Тип знань	Рівень знань за отриманими відповідями			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Для покращення і підтримання свого здоров'я	32	8	1	-
Для підвищення своєї роботоздатності	34	7	-	-
Для виховання характеру і волі	15	23	3	-
Для організації фізкультурного дозвілля	30	8	3	-
Для фізичного виховання і розвитку Ваших дітей	3	34	4	-

Наявні знання наприкінці року, потрібні для покращення і підтримання свого здоров'я, оцінили за 1-им рівнем 32 студенти, або ж 78,05% (на початку року 0,00%). Наприкінці року різко зменшилась також кількість студентів з 3-ім рівнем знань – одна особа (2,44%) проти 65,85%. Загалом ці зміни відбулись також за іншими типами знань.

Знання «Для підвищення своєї роботоздатності» оцінили за 1-им рівнем вже 34 студенти (82,93%) проти 0,00% на початку року. Приблизно з цією ж тенденцією були оцінені знання «Для організації фізкультурного дозвілля» – 30 студентів за 1-им рівнем (73,18%) проти 0,00%.

Наступні дані були отримані про знання, потрібні для виховання характеру і волі (за 1-им рівнем 36,59% проти 0,00% на початку року), хоча суттєво виріс масив знань, що відповідають 2-му рівню – 56,09% (24,39% на початку року).

Приблизно схожі дані отримані й щодо самооцінки знань, потрібних для фізичного виховання і розвитку власних дітей: за 1-им рівнем – 7,31% проти 0,00% на початку року і за 2-им рівнем 82,93% (на початку року 0,00%). Це дає можливість подальшого вдосконалення змісту таких занять.

Розглянемо результати оцінки умінь та навичок, потрібних для фізкультурної діяльності, отримані у контрольній групі (табл. 10.21 і 10.22).

Але спочатку зауважимо, що такий специфічний вид умінь та навичок, як «Надати першу медичну допомогу» включався до питань анкети з визначеною ціллю. Насправді у змісті НФО у ході експерименту, який тривав один навчальний рік, не передбачалось формування умінь та навичок надання першої медичної допомоги. Це було пов'язане не з небажанням дослідника сприяти становленню такого блоку важливих здатностей дорослої особи, але з недостатністю часу на опанування відповідними компетенціями. Одночасно, бралось до уваги, що особам с послабленим здоров'ям все ж бажано мати уміння та навички, як «Надавати першу медичну допомогу».

У поданому контексті відсутності можливості отримати такі уміння і навички позитивна відповідь на дане питання мала свідчити про неправдивість опитуваних студентів, а отже усі відповіді таких студентів за блоком анкети «Уміння та навички» мали бути вилученими.

Трапилось саме так, що один студент, який не мав спеціальної медичної освіти, відповів на останнє питання ствердно, тому усі його відповіді були невраховані. Тобто за цим блоком питань анкети враховувались відповіді лише 44 студентів.

На початку навчального року студенти контрольної групи так оцінили свої уміння та навички «Скласти програму своїх оздоровчих занять з одних лише засобів фізичної культури». Відповіли «Так», тобто у них є потрібні для цього уміння та навички 36 студентів, що складає 81,82%, «Ні» – немає і

«Важко відповісти» – 8 студентів, або 18,18%. При цьому, звертаємо увагу на наступне. Коли за цим видом умінь, а також за усіма іншими видами, студенти відповідають «Так», потрібно брати до уваги, що їхні знання мають фрагментарний, неповний характер (табл. 10.21 і 10.22 та коментар до них). Отже й уміння здійснювати якийсь вид діяльності теж обмежені незначним обсягом наявних у даних студентів відомостей і можливостей.

Таблиця 10.21

Результати відповідей студентів контрольної групи на початку року про наявність умінь та навичок, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 44)

Уміння та навички	Так	Ні	Важко відповісти
Скласти програму своїх оздоровчих занять з одних лише засобів фізичної культури	36	-	8
Скласти програму своїх занять, які включають також загартування, раціональне харчування, психотренінг, самомасаж та ін.	8	-	36
Включати до програми засоби оздоровлення, спрямовані на боротьбу з наявними хронічними хворобами	7	-	37
Поповнювати свої знання новими важливими знаннями в галузі оздоровчих занять	9	-	35
Здійснювати самоконтроль за станом здоров'я	8	1	35
Складати програми занять для своїх друзів і членів родини	4	17	23
Надати першу медичну допомогу	-	26	18

Аналізуючи, далі, відомості подані у табл. 10.21, звернемо увагу на те, що окрім стрічки про уміння і навички «Скласти програму своїх оздоровчих занять з один лише засобів фізичної культури», усі інші позиції примітні тим, що переважна більшість студентів на поставлене питання про їхні наявні компетентності, відповідають, що їм «Важко відповісти». Отже очевидно, що студенти контрольної групи навряд чи у змозі скласти комплексну фізкультурно-оздоровчу програму своїх власних занять, вони навряд чи зможуть здійснювати також дієвий самоконтроль за станом власного здоров'я.

Як видно з таблиці 10.22, наприкінці навчального року картина не змінилась. При цьому, як і на початку року, відповіді на одну з анкет не зараховані, тож у таблиці подані відомості по 44 студентах.

Таблиця 10.22

Результати відповідей студентів контрольної групи наприкінці року про наявність умінь та навичок, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 44)

Уміння та навички	Так	Ні	Важко відповісти
Скласти програму своїх оздоровчих занять з одних лише засобів фізичної культури	42	-	2
Скласти програму своїх занять, які включають також загартування, раціональне харчування, психотренінг, самомасаж та ін.	3	-	41
Включати до програми засоби оздоровлення, спрямовані на боротьбу з наявними хронічними хворобами	4	-	40
Поповнювати свої знання новими важливими знаннями в галузі оздоровчих занять	9	-	35
Здійснювати самоконтроль за станом здоров'я	1	-	43
Складати програми занять для своїх друзів і членів родини	1	25	18
Надати першу медичну допомогу	-	32	12

Відтак, можна з повною впевненістю заключити, що заняття за реферативною формою навчання не підготували студентів, звільнених від практичних занять, до розгортання ними власної фізкультурно-оздоровчої діяльності. Очевидно, що такий стан справ є характерним не лише для Національного гірничого університету (теперішня назва - Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»), у якому проводився педагогічний експеримент, але й для інших закладів вищої освіти України, у яких до останнього часу використовується одна лише реферативна форма навчання цієї категорії здобувачів вищої освіти.

Таким чином можна зазначити, що питання полягає не в тому, щоб вдосконалювати реферативну форму навчання, з поданого очевидно, що це є безперспективним, але забезпечити поступовий перехід до впровадження інноваційної технології НпФО, як більш результативної.

Щодо експериментальної групи, то на початку навчального року ми отримали дані, які в цілому подібні до показників контрольної групи і не мають суттєвих відмінностей (табл. 10.23).

Однак, проведення педагогічного експерименту із впровадження інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти, по-перше, змінило у студентів структуру їхніх умінь та навичок щодо управління власним здоров'ям. По-друге, почуття впевненості, що вони можуть без втрат для свого здоров'я застосовувати ті або інші знання, прийшло до них через поступове набування відповідного першого досвіду, наявність якого суб'єктивно усвідомлюється особою студента, додає впевненості і може потім фіксуватись дослідником, як наявність у нього відповідних умінь та навичок.

Таблиця 10.23

Результати відповідей студентів експериментальної групи на початку року про наявність умінь та навичок, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 41)

Уміння та навички	Так	Ні	Важко відповісти
Скласти програму своїх оздоровчих занять з одних лише засобів фізичної культури	37	-	4
Скласти програму своїх занять, які включають також загартування, раціональне харчування, психотренінг, самомасаж та ін.	2	1	38
Включати до програми засоби оздоровлення, спрямовані на боротьбу з наявними хронічними хворобами	1	2	38
Поповнювати свої знання новими важливими знаннями в галузі оздоровчих занять	10	1	30
Здійснювати самоконтроль за станом здоров'я	1	7	33
Складати програми занять для своїх друзів і членів родини	-	31	10
Надати першу медичну допомогу	-	38	3

Як видно з таблиці 10.24, набуті у ході консультацій та самостійної роботи з літературою, розробки та реалізації під контролем викладача власних оздоровчих занять, а також уведене у процес навчання рейтингове оцінювання успішності – усе разом додало студентам впевненості у своїх силах.

Серед нерозв'язаних питань у ході педагогічного експерименту, який мав тривалість в один навчальний рік, як свідчать дані таблиці 10.24, залишились дві останні позиції, а саме уміння «Складати програми занять для своїх друзів і членів родини» і «Надати першу медичну допомогу». Очевидно, що ці питання мають перспективу свого розкриття і засвоєння під час другого курсу навчання у ході продовження опанування студентами непрофесійною фізкультурною освітою.

Таблиця 10.24

Результати відповідей студентів експериментальної групи наприкінці року про наявність умінь та навичок, потрібних для розгортання фізкультурної діяльності (n= 41)

Уміння та навички	Так	Ні	Важко відповісти
Скласти програму своїх оздоровчих занять з одних лише засобів фізичної культури	41	-	-
Скласти програму своїх занять, які включають також загартування, раціональне харчування, психотренінг, самомасаж та ін.	39	-	2
Включати до програми засоби оздоровлення, спрямовані на боротьбу з наявними хронічними хворобами	37	-	4
Поповнювати свої знання новими важливими знаннями в галузі оздоровчих занять	39	-	2
Здійснювати самоконтроль за станом здоров'я	32	2	7
Складати програми занять для своїх друзів і членів родини	9	-	32
Надати першу медичну допомогу	1	-	40

Не розглянутим залишилось ще одне питання анкети, спрямованої на дослідження ступеню сформованості фізкультурної діяльності: «Розкрийте, будь-ласка, яким чином Ви сформували наявні у Вас знання та уміння щодо організації самостійних фізкультурно-оздоровчих занять».

Студенти контрольної групи на початку року дали наступні відповіді. «Під час занять з «Фізичної культури» у школі та вузі»: «Так» – 21 особа (46,66%); «Самостійно, як результат спостереження за іншими людьми, а також вивчаючи необхідну літературу»: «Так» – 22 особи (48,90%) і «Важко відповісти» – 2 особи (4,44%). І наприкінці навчального року: «Під час занять з «Фізичної культури» у школі та вузі»: «Так» – 18 осіб (40,00%) і «Важко відповісти» – 2 особи (4,44%); «Самостійно, як результат спостереження за іншими людьми, а також вивчаючи необхідну літературу»: «Так» – 21 особа (46,68%) і «Важко відповісти» – 4 особи (8,88%).

У студентів експериментальної групи на початку навчального року були отримані наступні відповіді, а саме: «Під час занять з «Фізичної культури» у школі та вузі»: «Так» – 5 осіб (12,19%) і «Важко відповісти» – 2 особи (4,88%); «Самостійно, як результат спостереження за іншими людьми, а також вивчаючи необхідну літературу»: «Так» – 30 осіб (73,17%) і «Важко відповісти» – 4 особи (9,76%). Відмінність від контрольної групи, як бачимо, полягає в тому, що більше опитаних студентів експериментальної групи (загалом 82,93% проти 53,44% студентів контрольної) зазначили, що набули потрібні знання «Самостійно, як результат спостереження за іншими людьми, а також вивчаючи необхідну літературу».

Натомість наприкінці навчального року ми отримали цілком іншу картину, яка вказує на джерело наявних у студентів знань та умінь щодо проведення власних фізкультурно-оздоровчих занять. Вказали, що вони їх отримали «У ході занять з НпФО на кафедрі фізичного виховання та спорту» усі 41 студент або ж 100,00%, що є цілком логічним з огляду на їхню участь у різноманітних і систематичних заняттях відповідно до змісту реалізованої інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти.

Висновки до десятого розділу

1. Зазначимо, що у ході досліджень були отримані дещо несподівані дані про те, що суттєву частину хворих студентів не турбує стан їхнього здоров'я. На питання анкети «Чи турбує Вас, стан Вашого здоров'я» лише 20 (48,78%) опитуваних, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання» відповіли «Так», тоді як 14 (34,15%) – «Ні» та 7 (17,07%)– «Важко відповісти». Отже, загалом стан свого здоров'я не турбує 21 хворих студентів, або ж 51,22%. Це можна пояснити, по-перше, звичкою жити із своєю хворобою, вважаючи - «це нормально». По-друге, помилковою думкою, що існуючий стан справ з захворюванням ніяк не залежить від них самих, тож «навіщо старатись».

2. Стан студентів спеціальної медичної групи з експериментальної групи, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання», після використання обґрунтованої та розробленої інноваційної педагогічної технології НпФО, відображає вплив цієї технології на світогляд особи. Задача застосування інноваційної технології полягала у тому, аби привернути увагу студентів, актуалізувати цінність здоров'я. Дійсно, отримані середньо вибіркові дані свідчать про підвищення рейтингу, а отже значимості та ролі здоров'я в життєдіяльності цієї категорії студентів - $\overline{X}$ = 6,52 та $\overline{X}$ =3,45 при t = 2,78, p = 0,0073 (p < 0,05 - розбіжності достовірні).

3. Окрім цінності «Здоров'я» в експериментальній групі спостерігаються статистично достовірні зміни рейтингу за цінностями «Активне діяльне життя» $\overline{X}$ =8,52 та $\overline{X}$ =6,45 при t = 2,52, p = 0,0144 (p < 0,05) та «Розвиток» $\overline{X}$ =9,13 та $\overline{X}$ =6,77 при t = 2,46, p = 0,0166 (p < 0,05). На наш погляд, саме активне діяльне життя, як цінність особи, спонукає до постійної еволюції і зміни поведінки людини. А розвиток особи та здоров'я вказують на постійну роботу «розуму» та свідоме включення в процеси життєдіяльності елементів «тіла», яке має вдосконалюватись.

4. Наявність недостовірних розбіжностей у студентів контрольної групи за тестом смисложиттєвих орієнтацій свідчить про те, що використання реферативної форми навчання не забезпечує зміни структури їхніх СЖО, а отже характеристики смисложиттєвих орієнтацій тут знаходяться поза межами педагогічної дії, пов'язаної із застосуванням технології НпФО.

5. В експериментальній групі за тестом СЖО отримані статистично достовірні дані за показниками «Задоволеність процесом» та «Задоволеність результатом». Значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Задоволеність процесом» на початку та наприкінці дослідження склали $\overline{X}$ =28,39 та $\overline{X}$ =32,35 балів при t = 2,68, p = 0,0094 (p<0,05). Значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Задоволеність результатом» на початок та наприкінці навчального року $\overline{X}$ =26,03 та $\overline{X}$ =28,13 балів при t = 2,07, p = 0,0424 (p<0,05). Наявність достовірних розбіжностей за наведеними шкалами серед студентів експериментальної групи свідчить про позитивний вплив НпФО на смисложиттєві орієнтації.

6. Згідно результатам тестування за методикою диференціальної діагностики депресивних станів Зунге в експериментальній групі, відмічається достовірне зменшення кількості звільнених студентів, у яких після впливу НФО усе ще відмічаються депресивні стани. Отримані статистичні дані свідчать про значущість розбіжностей між середньо вибірковими даними показників «Депресії» до експерименту $\overline{X}$ =49,97 балів та після $\overline{X}$ =45,90 балів при t = 2,95, p = 0,0045 достовірна (p<0,05).

7. За методикою В. Г. Норакідзе до та після експерименту проводилось дослідження рівня тривожності. Отримані середньо вибіркові дані: $\overline{X}$ =19,06 балів та $\overline{X}$ =15,65 балів при t=2,28, p=0,0262 (p<0,05) свідчать про те, що отримані розбіжності достовірні.

8. Відсутність достовірних розбіжностей за показниками застосованих нами психологічних методик в контрольній групі, яка займалася за реферативною формою навчання, свідчить, що ця поширена методика навчання не забезпечує формування знань, умінь та навичок в області фізичного

виховання у студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання». А отже вони не можуть використовуватись студентами для покращення свого здоров'я (радше для отримання заліку з «Фізичного виховання»). Відповідно їхнє здоров'я, як фізичне так і психічне є більш вразливим.

9. В експериментальній групі протягом навчального року, серед дівчат спостерігалось підвищення відсотку осіб, що належать до І рівня адаптаційного потенціалу з 38,89% до 59,92% та зменшення їх у ІІ рівні з 61,11% до 40,08%. Кількість юнаків, які відносяться до І рівня АП після експерименту зросла до 56,52% з 43,48% ($p < 0,05$). До впливу технології НпФО у студентів експериментальної групи відмічався ІІ рівень адаптаційного потенціалу, або ж напруження механізмів адаптації. Після впливу – І рівень, або ж достатні функціональні можливості організму для включення механізмів адаптації. Задовільні показники АП можна пояснити здатністю молодого організму до швидкого включення компенсаторних механізмів за відповідним сприятливих умов занять, які забезпечують належне функціонування внутрішніх систем організму в умовах, що змінюються.

10. Встановлено, що серед дівчат експериментальної групи, в порівнянні з контрольною, відмічається покращення показників РФС на протязі навчального року. Після експерименту підвищилась кількість студенток з середнім рівнем РФС з 38,88% до 55,56% ($p<0,05$). Дівчат з високим РФС немає в жодній з груп. Серед юнаків експериментальної і контрольної груп відсутні особи з високим РФС. В експериментальній групі у юнаків наприкінці року є позитивна динаміка змін показників РФС, про що свідчить збільшення відсотку осіб з рівнем нижче середнього до 82,60% за рахунок зменшення відсотку осіб з низьким рівнем до 8,70% і появою рівня вище середнього – 4,35%. У той час, як в контрольній відбувається збільшення відсотку юнаків з низьким рівнем з 33,33% до 38,88%.

11. При дослідженні показників, що характеризують функціональний стан кардіо-респіраторної системи серед юнаків та дівчат експериментальної групи, наприкінці дослідження відмічаються статистично достовірні зміни показників частоти серцевих скорочень, проби Штанге і Генча та відношення фактичної до належної ємності легень. Порівнянні статистичні середньо вибіркові дані ЧСС до експерименту у юнаків експериментальної групи складали $\overline{X}$ =76,33 уд./хв., після - $\overline{X}$ =72,69 уд./хв., у дівчат $\overline{X}$ =73,94 уд./хв. та $\overline{X}$ =71,17 уд./хв., ($p<0,05$). Серед студентів контрольної на протязі навчального року статистично достовірних змін за ЧСС не відбулось. Середньо вибіркові дані у юнаків склали $\overline{X}$ =76,89 уд./хв. та $\overline{X}$ =80,06 уд./хв., у дівчат $\overline{X}$ =76,33 уд./хв та $\overline{X}$ =76,85 уд./хв. ($p>0,05$).

12. При дослідженні показників функціонального стану дихальної системи у студентів експериментальної групи відмічене його покращення у порівнянні з показниками контрольної. Так, середньо вибіркові дані проби Штанге до та після експерименту у юнаків, залучених до участі в експерименті, склали відповідно $\overline{X}$ =47,04 с та $\overline{X}$ =54,21 с, у дівчат $\overline{X}$ =44,11 с та $\overline{X}$ =51,45 с ($p<0,05$). Розбіжності достовірні. Середньо вибіркові дані проби Генча у юнаків - $\overline{X}$ =21,39 с та $\overline{X}$ =24,91 с, у дівчат $\overline{X}$ =23,55 с та $\overline{X}$ =28,17 с ($p<0,05$). В контрольній групі за пробою Штанге середньо вибіркові показники склали відповідно на початку та наприкінці навчального року у юнаків $\overline{X}$ =47,7 с та $\overline{X}$ = 45,44 с , у дівчат $\overline{X}$ =41,15 с та $\overline{X}$ =37,41 с ($p>0,05$). За пробою Генча у юнаків: $\overline{X}$ =23,88 с та $\overline{X}$ =21,37 с, у дівчат $\overline{X}$ =23,85 с та $\overline{X}$ =21,37 с ($p>0,05$). Розбіжності недостовірні.

13. Узагальнюючи результати проведеного педагогічного експерименту, зауважимо наступне. Загалом, запропонована і застосована інноваційна навчальна технологія непрофесійної фізкультурної освіти суттєво змінила структуру знань, умінь та навичок, потрібних студентам для управління власним здоров'ям. Ці зміни, разом з розгортанням власних фізкультурно-оздоровчих занять, за методичної участі викладача кафедри фізичного виховання, суттєво покращили у них не лише показники психічної сфери, але й функціональний стан.

Посилання

1. Белоус В. А., Щеголев В.А., Щедрин Ю. Н. Организация научных исследований по физической культуре в вузе : учеб.-метод. пособие. СПб : СПбГУИТМО, 2005. 72 с.

2. Вілянський В., Чернігівська С. Особливості фізичного виховання студентів у контексті розв'язання завдання формування діяльної особистості будівничих власного здоров'я. *Актуальні проблеми фізичного виховання студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпропетровськ , 2010. С. 118-121.

3. Приходько В. В. Непрофессиональное физкультурное образование : учеб. пособие для студентов, аспирантов, слушателей ФУС и ФПК ГЦОЛИФКа. Москва : ГЦОЛИФК, 1991. 85 с.

4. Психодиагностика : учебник для вузов / [авт. текста Л. Ф. Бурлачук]. СПб. : Питер, 2003. 351 с.

5. Психорегуляция в подготовке спортсменов / [Некрасов В. П., Худадов Н. А., Пиккенхайн Л., Фрестер Р.]. Москва : Физкультура и спорт, 1985. 175 с.

6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положення, исследования и применение).СПб. : Питер Пресс, 1997. 608 с.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

Існують різні визначення нездоров'я людини, але найбільш вдале у контексті нашого дослідження належить філософу К. Марксу, який зауважив, що хвороба, це обмежене в своїй свободі життя. Тож, як видно, більш-менш повно справна і, що важливо, діяльна людина прагне позбавитись такого обмеження. Перші європейські практики турботливого ставлення особи до себе, у тому числі до свого здоров'я з'явились у Древній Греції, як частина окремих філософських систем. Спрямованість педагогічної практики, яка серед іншого формує відношення особи до себе, до свого власного здоров'я, у подальші століття визначалась рівнем і особливостями розвитку того або іншого суспільства, його запитами та очікуваннями.

Важливо звернутись до культурно-історичних витоків теми турботи людини про себе, адже освітні ефекти фізичної культури ми розглядаємо саме через цю концепцію. Набуті у процесі «Фізичного виховання» компетентності мають сприяти саме ефективним заходам покращення фізичного стану і здоров'я, як прояву турботи про себе. М. Фуко, який досліджував концепцію epimelia /cura sui («турбуйся про самого себе»), виділяє в її становленні три фази розвитку: 1) сократівсько-платонівська: поява поняття «epimelia/cura sui» у філософії; 2) золотий вік турботи про себе і культури свого «Я» (друге та перше століття до н. е.); 3) перехід від філософської язичницької аскези до християнського аскетизму (1V та V ст. н.е.) [19]. Відомо, що саме християнство збагатило цю античну думку ідеєю особистості і ввело розуміння гуманності у її сучасному змісті.

Щодо історії питання, виникнення перших уявлень про здоровий спосіб життя ототожнюють з іменем Гіппократа, який визначив його у своєму трактаті «Про здоровий спосіб життя»: «У відповідності до віку, пори року, звички, країни, місцевості, будови тіла слід влаштовувати і спосіб життя так, щоб ми могли протистояти і спеці і холодам, бо тільки таким чином досягається найкраще здоров'я». Щодо категорії здоров'я, то ще в Древній Греції «...починає зароджуватись аксіологічний аспект поняття «здоров'я», тобто особливо підкреслюється його соціальна значущість або загальнолюдська цінність. В античному світі... наявність здоров'я є основним критерієм для забезпечення інтелектуального розвитку підростаючого покоління» [16, с. 43-44].

Християнство визнається за фундамент загально європейської культурної ідентичності, тож ми не можемо оминути тему релігії. Адже: «Фізичне здоров'я один з не багатьох аспектів життя, до якого небайдужі всі. Усі ми прагнемо пізнати таємниці повноцінного життя. На нашу думку, це насамперед дотримання вічних принципів християнської моралі, котра здатна подарувати людині здоровий спосіб життя» [7, с. 373]. Християнська релігія, що дала вказівки про шлях свого порятунку, активно оперує поняттям «аскетизм». У Давньогрецькій історії «аскезис» означає гімнастичні вправи, а пізніше у філософії – досягнення чеснот за допомогою вправи. Апостол Павло (1 Коринф., IX, 24-27) вживає це поняття в двох значеннях: подвигу в ім'я виконання гімнастичних змагань і подвигу духовного творіння. «У творах святих отців термін «аскезис» увійшов у загальне вживання і означає: пост, молитву, самоту, пильнування та інші подвиги і позбавлення» [6, с. 14]. При цьому: «...Людина не може обмежуватися як би тільки механічним засвоєнням таїнств. Від неї необхідне бажання та відповідне зусилля, про яке Спаситель говорить: «Царство небесне силою береться, і ті, хто докладають зусилля, досягають його» (Мф. XI, 12). Для порятунку необхідне співробітництво, як благодаті, так і вільної волі людини, що повинно йти шляхом аскетичних подвигів [там же].

Як відмічає Л. П. Сущенко, концепція «турбуйся про самого себе», що існувала до християнства, знову з'явиться в Олександрійській духовній традиції, як у вигляді християнської турботи у Філона і Плотіна, так і у вигляді християнської аскези Григорія Ниського. У середні віки на перший план виходить духовний компонент структури здорового способу життя людини. «Фактично загальна релігійність стає могутнім спонукальним механізмом до виконання всіх релігійних ритуалів, у тому числі оздоровчих і гігієнічних правил. Біблія, як основа християнства, виступає своєрідним проповідником здорового способу життя людини» [16, с. 44-45].

Ми маємо відомості також про поважне ставлення до дотримання здорового способу життя у Київській Русі у період після її хрещення. Термін «здоров'я» зустрічається вже в давніх писемних пам'ятках. Наприклад, руські княжичі зичили здоров'я половецькому хану Боняку (1140 р.), а посли половецького хана князеві Святославу (1147 р.) [20, с. 210]. Згідно «Поучення» Володимира Мономаха (1053-1125 рр.), основою здорового способу життя є продуктивна трудова діяльність, боротьба з лінощами і постійне удосконалення своїх фізичних та розумових здібностей. Психічне здоров'я повинне ґрунтуватись на релігійних заповідях і передбачати комплекс високоморальних та етичних вчинків щодо оточуючих. Обов'язковим елементом життя людини була рухова активність, що визначалась постійними іграми в лови, військово-фізичними вправами та військовими походами. Загартування, раціональне харчування і особиста гігієна також входили складовими частинами до здорового

способу життя. Основним методом формування у дітей здорового способу життя був особистий приклад батьків і старших [там же, с. 215-216].

Християнська релігія відноситься до аскетики не однаково. Католицька церква дивиться на неї, як на щось обов'язкове лише для чернецтва, а щодо мирян, як на «понад належне». А православ'я учить про те, що аскетизм, хоча й у різних ступенях і формах, є обов'язковим для всіх християн без винятку, по слову Спасителя, котрий вимагає від своїх послідовників прояву зусилля [11].

Минуло майже дві тисячі років, перш ніж Ж.-Ж. Руссо, Г. В. Ф. Гегель та І. Кант по-новому розглянули людську діяльність і формуючої її освіти, розкривши їх механізми, й показали, як «Я» перетворює себе. Суть антропологічного принципу в «моральних науках» сформулював М. Г. Чернишевський. «...Принцип цей полягає в тому, що на людину потрібно дивитися як на одну істоту, що має тільки одну натуру, щоб не розрізувати людське життя на різні половини..., щоб розглядати кожну сторону діяльності людини чи як діяльність всього організму..., чи якщо вона виявляється спеціальним відправленням якого-небудь особливого органу людського організму, то розглядати цей орган у його натуральному зв'язку зі всім організмом» [183, с. 252].

К. Д. Ушинський розкрив значення цілісного погляду людини на себе, як на об'єкт процесу освіти. Він зазначає, ще менш, ніж щиросердечними почуттями, уміємо ми користатися волею людини – цим могутнім важелем, що може змінювати не тільки душу, але й тіло з його впливом на душу. Гімнастика, як система довільних рухів, спрямованих до доцільної зміни фізичного організму, тільки ще починається, і важко побачити межі можливості її впливу не тільки на зміцнення тіла і розвиток тих чи інших його органів, але й на попередження хвороб та навіть лікування їх. А що ж таке гімнастичне лікування і виховання фізичного організму, як не виховання і лікування його волею людини [174].

Прямий зв'язок і залежність змісту педагогічної практики від домінуючої у суспільстві ідеології і характеру виробництва прослідкується на всіх етапах людської цивілізації і може бути показаний на прикладі виникнення та розвитку в різних країнах навчальної дисципліни, яка в Україні має назву «Фізичне виховання».

Наприкінці XIX століття у школах більшості країн Європи почало складатися утилітарне за своєю суттю фізичне виховання, яке отримало потім поширення у СРСР. Спрямованість цієї навчальної дисципліни визначалася у цих країнах намаганням сформувати наперед заданий набір фізичних якостей, рухових вмінь та навичок, приученням юнацтва до чіткого виконання стройових команд, чого потребувало виробництво із значною часткою фізичної праці, а також тотальна військова підготовка юнацтва. Натомість у Великій Британії, Канаді та США одночасно формувалась подібна навчальна дисципліна, у якій більш виражено представлені насамперед гігієнічний напрямок, рекреація і спорт.

У кінці XX – на початку XXI століття вузько національні та класові політичні пріоритети поступаються місцем визнанню важливості дотримуватись загальнолюдських цінностей і прагненню до міжнародної стабільності. Відтак за загальний орієнтир в провідних країнах приймаються настанови на забезпечення стійкого розвитку. Тотальна мілітаризація молоді стає непотрібною, бо створюються армії професіоналів. Виникають нові загрози, включаючи, негативні наслідки урбанізації та зміни клімату, які активізують пошук нових підходів. Досягнення у показниках здоров'я нації і тривалості життя населення розглядаються тепер як головні критерії якості життя у тій чи іншій країні, адже в них підсумовується весь наявний доробок у сфері економіки, освіти, побуту, охорони здоров'я та дозвілля.

Очевидно, що такі якісні зміни у суспільному житті зажадали перегляду уявлень про примат фізичної підготовки в загальній системі підготовки випускників шкіл, а також закладів вищої освіти до майбутньої трудової діяльності. Натомість з'явились уявлення про важливість формування мобільного фахівця з високим рівнем розумової працездатності і сталого рівня здоров'я, готового за рахунок високого ступеню адаптації навіть періодично змінювати професійну діяльність, незалежно від назви спеціальності, отриманої за дипломом. Про такого фахівця, який вміє сам швидко і результативно відновлювати працездатність. Активно вишукуються можливості поширення накопичених базових валеологічних знань, зростає намагання знайти нові способи їх поширення, засвоєння і використання.

Нарешті, якісно іншого, більш високого рівня досягли уявлення про саму людину, виходячи за межі природниче наукового знання, яке раніше було виключною основою всіх педагогічних і медичних розробок. Поряд із природниче науковим знанням до теорії та практики освіти поступово входить знання методологічне і знання про діяльність. З повним правом і все частіше ми починаємо розглядати світ, у якому живемо, не тільки, як природний, але і як світ, який у значній мірі залежить від мислення та діяльності людини. Тобто він тепер штучно-природний, а сама людина впливає на власне майбутнє

Відтак, вихід спочатку у темі педагогіки, а потім і медичної практики до категорії здоров'я через діяльнісну картину світу, що відповідає головній ідеї креативної валеології, концепції і технології нами обґрунтованої «непрофесійної фізкультурної освіти» студентів, це новий і перспективний хід [11; 21; 22; 23]. Адже до останнього часу звертання до теми здоров'я людини з відповідною сугубо тілесною акцентуацією, було виключною прерогативою спочатку релігійної, а потім природниче наукової картини світу і, відповідно, церковної або медичної практик служителів культу чи лікарів.

Досвід викладання в загальноосвітній школі дисциплін валеологічної спрямованості, що виросли з медичних знань про здоров'я людини, виявили утруднення, які не дозволяють розраховувати на одержання істотних соціальних наслідків щодо турботливого відношення дитини до свого здоров'я. Це закономірно пов'язане з обмеженими можливостями природниче наукової картини світу та засобів традиційної дидактики. Таке твердження не здається перебільшенням, якщо за кінцевий результат у ході формування особистості бачити не саму по собі передачу і засвоєння учнями або студентами наукових знань про здоров'я, *але їх формування як суб'єктів фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я*, на що медична валеологія не претендує. За В. В. Приходьком, автором концепції креативної валеології, на відміну від педагогічної валеології, котра побудована виключно на застосуванні поширених засобів дидактики задля трансляції інформації та знань, вона опікується засобами становлення фізкультурно-діяльної особистості та особистості будівничого здоров'я [11].

Мова йде про ту людину із самовизначенням будівничого власного здоров'я, яка, приміром, отримавши 3 групу інвалідності на відміну від більшості тих, котрі очікують коли їм призначать 2 групу і збільшать розмір пенсії, намагається сама за рахунок щоденних і свідомих зусиль, виконуючі рекомендовані лікарем вправи, дотримуючись раціонального режиму харчування, багато часу проводячи у русі на свіжому повітрі тощо, прагне взагалі позбутись групи інвалідності.

Саме залучення до формування особи, окрім релігійної, філософської і наукової парадигм, у яких до останнього часу було прийнято розглядати здоров'я людини (дух і душа, психіка і тілесність), також діяльнісної картини світу, дозволяє сподіватись на реалізацію особою дійсно діяльного відношення до управління власним здоров'ям за такою схемою: мислення – аналіз свого стану - вибір безпечних і ефективних засобів впливу на власний стан - діяльність. Саме цими намаганнями обумовлюється виникнення такого нового напрямку педагогічної валеології, яким є креативна валеологія.

Адже стан здоров'я визначається не лише вродженим станом тілесності, але й супутніми поведінковими моментами, особливостями мисле діяльності і життєдіяльності людини. Власне, на цих обставинах фіксується увага й у відомому визначенні Всесвітньої організації охорони здоров'я, де підкреслюється, що здоров'я це не тільки відсутність захворювань, але також стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя людини. З цього визначення випливає, що «здоров'я» і відсутність захворювань не тотожні стани людини. Медицина, зорієнтована на діагностику і лікування по ознаці встановлення норми і патології, відшукує хворобу і прагне до її подолання. Тоді як високий та стійкий стан здоров'я явище не лише не випадкове, але зазвичай рукотворне. Наявність усвідомлення свого стану як здорового характерне, як правило, для діяльної особистості, яка свідомо і систематично докладає значних зусиль для оптимізації своєї життєдіяльності.

Отже, *будівництво здоров'я – це не перехід до практики самолікування, але відповідна цінності («для мене вкрай важливо бути здоровим») і можливостям життя конкретної людини система її творчої діяльності по формуванню і підтриманню оптимального рівня власного здоров'я*. Будівництво здоров'я створює перспективи суттєвого підсилення можливостей медицини за рахунок участі відповідним чином валеологічно-освіченої і діяльної людини, яка разом з медичними працівниками переймається бажанням подолати наявні патології і покращити свій психофізичний стан. Адже сьогодні очевидно, що: «Головною задачею освіти стає забезпечення не державних потреб, а потреб усього суспільства в цілому і кожного його члена. На зміну виробничо орієнтованій освіті приходить освіта, що спирається на соціокультурну і особистісну домінанту… У XXI столітті визначальне значення набуває світоглядна і виховна функція освіти» [17, с. 40].

Становлення особи, котра самовизначилася до *фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я*, яка відмовилась від поширеної звичної пасивної, але такої комфортної позиції *споживача медичних послуг,* важлива теоретична і практична *проблема* для сучасних систем освіти. Тут доречно згадати тезу німецького філософа Х.-Г. Гадамера: «Загальна сутність людської освіти полягає в тому,

що людина робить себе у всіх відношеннях духовною істотою. Той, хто віддається елементам освіти, є неосвіченим» [2, с. 54].

Обґрунтована В. В. Приходьком і С. А. Чернігівською концепція і педагогічні технології непрофесійної фізкультурної освіти (НпФО) для студентів з різним рівнем здоров'я, а також концепція неспеціальної фізкультурної освіти (НсФО) учнів шкіл О. А. Томенка є справді історичним феноменом, що збагачують культуру фізичну, як частину світової культури. Дане твердження варто визнати очевидним фактом, адже в основу виконаних авторами досліджень і розробок покладені визнані досягнення людства в таких областях, як філософія, системно мисле діяльнісна методологія і науки, що нині обґрунтовують педагогічну практику у темі здоров'я.

У тому числі:

- антична філософсько-освітня концепція (концепція epimelia);
- теорія освіти і педагогічна антропологія;
- концепція фізичної освіти лікаря і педагога початку XX століття П. Ф. Лесгафта;
- системно-мисле діяльнісна методологія (СМД методологія).

Використані, також, положення філософії, педагогіки розвитку і психології стосовно освіти і виховання, мислення і свідомості, життя, здоров'я і діяльності людини.

Формування теоретичних основ щодо впровадження, відповідної чином підготовленої, практики НпФО людини варто розглядати, як закономірний етап у становленні нового циклу освіти, особливістю якого є поява особистості, що опанувала знанням проєктного типу й успішно вирішує проблему співвіднесення та використання природниче наукового знання зі своєю діяльністю, що розгортається.

Ця особливість сучасної освіти була помічена, як об'єктивна тенденція, з середини XX століття. Було відмічене, що університет нового циклу освіти примітний прагненням до одержання і використання не тільки традиційного знання, але також знання про людський світ, як світ мислення і діяльності [9]. Можна сказати й так: якщо релігійна картина світу прямо зв'язана з церквою, природниче наукова з об'єктами природи (у тому числі людиною та усім живим), а також з матеріальним виробництвом, то діяльнісна пов'язана із сучасними, модерними системами освіти, спрямованими на становлення діяльної особи.

Відповімо, також, на закономірне питання, чому саме на освіті як пріоритетному педагогічному процесі ми робимо акцент? Аргументуючи це наше розуміння, пошлемося на висновок В. Розанова: «В епохи, які істотним чином доживають, коли всі керівні принципи життя ослабнули і люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним і може бути укріплене лише особистим надмірним зусиллям» [13, с. 129-130]. І далі: «У подібні епохи усе, що робиться для виховання, є в сутності незначна, лише закриваюча очі на майбутність гра – є побудова стіни на фундаменті, плити якого ретельно укладаються в ґрунт що відвалюється від жерла вулкана. Нехай вони укладені ретельно, нехай шляхетною була праця трударів – через хвилину і їх самих, і результатів їхньої праці не буде» [13, с. 130-131]. Натомість перспектива у такі часи залишається саме за освітою людини.

Сучасник Розанова, що також пережив події зламу в Росії на рубежі XIX-XX століть, М. Кареєв визначив суть гуманістичних вимог до процесу освіти. У книзі «Ідеали загальної освіти», він писав: «Особистість учня може бути для школи чи сама в собі метою, чи тільки засобом для цілей, для цієї особистості сторонніх… Хто в особистості учня бачить самостійне «Я», яке у собі самій носить ціль свого існування, той не дозволить собі думати, начебто школа повинна робити щось інше, ніж розвивати духовне Я особи» [5, с. 82]. І далі: «Якби в питаннях освіти ми висували на перший план, скажімо, тільки інтереси національної самобутності чи державної служби, зовсім ігноруючи потреби живої людської особистості, що має у самій собі мету свого існування, то бачили б у ній тільки одне із знарядь національного самозбереження чи одне з коліс державного механізму. Але давно вже було сказано: «Субота для людини, а не людина для суботи» [5, с. 83]. Тож, «освіта, що ставить своєю метою розвиток особистості, тим самим сприяє виникненню і зміцненню особистої ініціативи, критичного відношення до навколишньої культурно-соціальної дійсності та прагненню втілювати у життя особисто усвідомлену істину та особисто усвідомлену справедливість» [5, с. 84].

Саме ці останні тези *виводять на перший план для нашої країни, а також для країн колишнього соціалістичного табору, що пережили злам соціально-економічної формації та знаходяться на етапі глибинних політичних і соціальних перетворень, процеси якісної освіти молоді, спрямованої*

не лише на те, щоб дана людина стала висококваліфікованим фахівцем, але також, окрім іншого важливого, ще й будівничим власного здоров'я.

Одним з основних, фундаментальних положень концепції НпФО є урахування і використання сформованого в західній античності принципу epimelia. Будучи важливим орієнтиром для освітніх систем, epimelia (або турбота про себе) вимагає переключення погляду, уваги з навколишнього світу, з інших об'єктів на самого себе. Спостереження за тим, що думає людина, що відбувається усередині її думки. Epimelia також означає дію, якою суб'єкт не тільки піклується про самого себе, але й змінює, очищає і перетворює себе [19, с. 284-285]. При цьому існують три типи уміння (чи techne), тобто три типи відносин до учня, необхідні для освіти молодої людини в підході epimelia:

- наставляння прикладом діяльного педагога, інших значущих і впливових людей;
- наставляння знаннями;
- наставляння в труднощах, що формує здатності до виходу з численних важких і екстремальних ситуацій, з чим людина постійно стикається (Сократове techne).

Перед за все, підкреслимо цікаву і важливу для нас позитивну особливість екстремальності для формування особистості, яку у свій час помітив В. Розанов: «...Працею і нуждою виховується духовно здорове, сильне; геніальне ж у розумі чи особливо в характері виховується нещастям, незаслуженим, тривалим горем» [13, с. 128]. Зрозуміло, що випадки плідного впливу екстремальності на розвиток людини чергуються з менш сприятливими наслідками стресів, але позитив механізму екстремальності потрібно вивчати і вчитись його використовувати в процесі розв'язання проблем педагогіки розвитку.

Діяльний учень, у процесі свого становлення, відповідно до концепції epimelia, повинен прагнути не лише до того, щоб яке-небудь знання прийшло на зміну його незнанню, але щоб відбутися як суб'єкту діяльності. Не суб'єкт, має стати справжнім суб'єктом, що визначається його відповідальним відношенням до власного «Я». Таким чином, мова йде не тільки про процеси educare (виховання), але про прагнення забезпечити educere (виведення) людини до саморозвитку в поданих вище орієнтирах, згідно принципу epimelia. Всебічний розвиток «Я» розглядається в якості кінцевої і єдиної мети, а саме турботи про себе. Конкретніше, це діяльність освіти, зосереджена на власному «Я», здійснювана відносно самого себе. Адже: «...освіта являє собою кістяк індивіда перед обличчям подій» [19, с. 293].

Виникає закономірне питання, з якого віку можна підходити до становлення молодої людини, як суб'єкта будівництва здоров'я і власного життя? Сьогодні прийнято вважати, що тільки після досягнення статевої зрілості (умовно в 14-16 років) запускається процес «народження духовної сутності людини – він здобуває інтелект, здатність до міркування і абстрагування» [3, с. 11]. Саме на цьому періоді зосереджена концепція НсФО О. А. Томенка Але очікувати розкриття інтелектуальних функцій на цьому етапі ще рано: «Єдина діяльність, що може претендувати на адекватну відповідність своєрідності соціальної ситуації розвитку підлітка – це діяльність самовизначення» [4, с. 89]. Але не потрібно й недооцінювати роль самовизначення особистості: «Шлях самовизначення є... шлях «порятунку» від емпіричної залежності» умов життя. Самовизначення передбачає «уміння людини виходити, виривати себе з причинно-наслідкової залежності, зі свого минулого, з попереднього стану». Для цього їй потрібно знайти чи створити внутрішній механізм, «за допомогою якого вона почне «розкривати» себе, відтак для неї стануть можливими нові почуття та уявлення» [1, с. 34].

Ю. Репецький у статті «Концепція особистісного самовизначення: вихідні положення та спроба їхньої верифікації» відзначає наступну обставину. Одним з центральних, систему утворюючих факторів процесу особистісного самовизначення є активність, спрямована на добування позитивного особистісного смислу за допомогою рефлексивно обумовленого пошуку і розробки джерел позитивної самоповаги [12, с. 12]. І ще, самосвідомість – це насамперед процес, за допомогою якого людина пізнає себе, відноситься до самої себе. Це суб'єктна активність, що включає свідоме, цілеспрямоване застосування пізнавальних процесів, спрямованих на формування, підтримку, стабілізацію чи зміну «Я». Тоді як саме відношення (чи зміст «Я»)… «народжується через зіткнення «Я» з мотивами (що визначають потребу в самореалізації), і являє собою результат оцінки себе і почуття прихильності чи симпатії до себе. Відношення до себе, виявляючи емоційно-ціннісне відношення людини до самої себе, виконує функцію зворотного зв'язку в життєдіяльності особистості, адекватно інформуючи її про ступінь успішності самореалізації» [12, с. 8-9]. Нарешті: «Під самовизначенням ми розуміємо свідомий і довільний процес зміни особистісного уявлення про себе (свого «Я – образу», «Я – концепції»),

спрямований на збільшення реальності (імовірності) своєї самореалізації» [там же, с. 9]. Як результат процесу самовизначення, Репецький бачить побудову задуму життя, що, на нашу думку, цілком може відбутися в процесі освіти (самоосвіти), у т. ч. неспеціальної фізкультурної освіти людини, котра насправді триває усе життя. Тим самим, знаходження задуму про самого себе (тобто, якою людиною я бажаю бути, у тому числі і у плані здоров'я) замикає смислову цілісність особистості.

Оскільки задум життя, її надзадача, являє собою когнітивне-переживане утворення, то «задум дуже тісно зв'язаний з основними особистісними мотивами, у тому числі з мотивами самореалізації» [12, с. 10]. При цьому автор виділяє тільки дві найбільш загальні стратегії особистісного самовизначення і усі вони визначаються рефлексивною активністю. Перша реалізується через усвідомлення даності існуючого стану справ. Усвідомлення йде «знизу – вгору» - від реалізації конкретних, локальних цілей (задумів) до розуміння загального задуму життєдіяльності. В другому, активному змісті – це формування «належного» від абстрактного задуму (надзадачі) до його розробки у вигляді конкретних цілей і задач і пошуку особистісного змісту життя [там же, с. 10]. Як видно, у першому випадку процеси самовизначення та самореалізації йдуть паралельно, тоді як в другому самовизначення передує власне самореалізації людини.

Саме тут ми підходимо до розуміння глибинного змісту антропологічного принципу і антропотехнічної дії людини у контексті її освіти. «Антропологічний принцип – не теорія, але оригінальне психологічне пояснення розвитку дитини виступає... становленням авторства та універсальності саморозвитку» [8, с. 124]. Антропологічний принцип «орієнтований на розвиток людини... обдарованої суб'єктивністю, є здатністю перетворювати свою життєдіяльність у предмет практичного перетворення» [15, с. 12].

Повертаючись до принципу epimelia відзначимо, що турбота про себе тісно зв'язана з прагненням людини врятувати себе та інших. При цьому, врятувати себе означає підтримувати себе в стабільному стані, який ніщо не в силах порушити, які б події не відбувалися навколо. «Врятуватися» тут прислужується для позначення діяльності, що здійснюється протягом всього життя і єдиним виконавцем якої виступає сам суб'єкт.

М. Фуко підкреслює: «Виникає інверсія відносини між порятунком інших... і порятунком самого себе... Відповідно до Платона, варто піклуватися про себе, піклуючись про інших, і, якщо людина врятувала інших, то, тим самим, вона врятувала саму себе... Порятунок інших є наслідок, результат турботи про себе» [19, с. 301].

Процес і результати самовизначення детерміновані ступенем довіри особистості до самої себе. При цьому, «рівень довіри до себе пов'язаний із суб'єктивними уявленнями про власні можливості діяти відповідним чином» [14, с. 101]. Звідси, «внутрішні зміни особистості можуть бути спрямовані в дві протилежні сторони – вбік творчого розвитку та у бік саморуйнування». «Усвідомлення власних можливостей, - відзначає Т. П. Скрипкіна, - передує постановці цілей і безпосередньо зв'язане з їхнім вибором. Емпіричне усвідомлення своїх можливостей припускає переживання «Я можу», котрі слід розглядати як рефлексивне сприймання своїх можливостей». І далі: «...Одного переживання «Я можу» зовсім недостатньо, для здійснення діяльності необхідне ще й вольове зусилля, але це вже наступний етап. Переживання «Я можу», помножене на вольове зусилля, породжує той самий вектор «ціль – мотив», з якого починається сама діяльність» [там же]. Отож: «...Довіра виступає як механізм, засіб, що поєднує минуле і майбутнє людини в один цілісний процес... Оптимальний рівень довіри до себе в кінцевому підсумку припускає оволодіння здатністю до самореалізації у процесі життя» [14, с. 103].

Антропологія сьогодні розглядає і вивчає людину з позицій діалектичної єдності її двоїстої природи: як соціальної істоти, суб'єкта історії, так і представника біологічного виду, живий організм. Г. Роот, відомий німецький педантрополог, бачить мету процесу формування людини в досягненні «...відповідальної поведінки, у якій людина знаходить сама себе і досягає свого найвищого призначення». Тому задача педагогічної антропології полягає в тому, щоб знайти і задіяти внутрішні, духовні передумови для становлення особистості у відповідальній, вольовій дії індивіда [25, с. 146]. Роот підкреслює, саме головне на цьому шляху, це зміцнення в людині здатності до відповідальних дій, котрі, у комплексі взаємовпливів один на одного середовища і спадковості, сприяють вільному моральному вибору людини. Вирішальними для само визначеної і вольової людини він визнає не

спадкоємні (фізіологічні) особливості, але внутрішню духовну структуру, яку вона створює в собі в результаті спілкування з іншими і власного досвіду, навчання та освіти.

І тут ми знову повертаємось до ролі екстремальності у реформуванні життєдіяльності особи, яка в той або інший спосіб формувалась десятиліттями. О. Ф. Больнов стверджує, через кризу відкривається новий початок: «...Усяке нове життя починається з кризи». У кризі відбувається відновлення, «омолодження» людського життя [98]. У статті «Сприйняття суб'єктом інформації як загрозливої» ми знаходимо свідчення, що суб'єкт переробляє таку інформацію по-іншому, ніж ту, яка не містить загрозливого змісту. Мається на увазі протікання низки когнітивних процесів, таких як сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення тощо. «Оцінка особистісної значущості загрозливої інформації активізує стратегію концентрації уваги на цій інформації. Вона супроводжується появою відповідних когнітивних, афективних, поведінкових та фізіологічних патернів, еволюційно спрямованих на виживання та забезпечення безпеки» [10, с. 93].

Активація способу переробки інформації, у якому переважає установка на загрозу, характеризується: 1) автономним збудженням - підготовкою до захисних дій; 2) поведінковою мобілізацією та блокуванням, тобто підготовкою до виходу з ситуації або запобіганням їй, щоб зменшити ризик і небезпеку; 3) звуженням векторів когнітивних зусиль, їх концентрацією на загрозливій інформації; 4) відчуттям страху; 5) підвищеною увагою до всіх ознак загрози. Автори статті відмічають цікаву обставину: «Зазначені вище особливості поведінки спостерігали як в разі клінічної тривоги, так і в ході лабораторних досліджень, у яких моделювалась нормальна тривога» [10, с. 94].

Настанова на селективне сприйняття загрозливої інформації, сформована на етапі активації, домінує, нав'язуючи індивідууму тривожні думки. Є також експериментальні дані, що свідчать про краще недовільне запам'ятовування загрозливої інформації через хвилювання, яке переживає індивідуум, і концентрацію уваги на загрозливій інформації, що має враховуватись у ході НпФО.

Отже, під час навчання майбутніх фахівців фізичної культури і підвищення кваліфікації вже працюючих конче необхідно, по-перше, переконати їх у потребі самовизначитись у позиції діяльної турботи про себе, заохочувати викладачів фізичної культури і фізичного виховання до опанування практикою будівництва власного здоров'я. Окрім того, що це корисно для них самих, це вкрай важливо і для того, щоб викладач був прикладом для хворих у діяльному відношенні до свого здоров'я.

По-друге, викладачам потрібно оволодіти необхідним мінімумом вмінь психолого-педагогічного впливу на учнів, які використовувати у повсякденній діяльності. Очевидно, що для закріплення досягнутого ефекту від занять, потрібно більш ретельно орієнтувати, ніж це зазвичай буває, і методичне-вірно спрямовувати учнів, у тому числі спеціальної медичної групи, на шлях подальшої діяльної турботи про власне здоров'я в залежності від наявних патологій.

По-третє, коли учень від рефлектує власні думки і почуття, пов'язані із загрозою для його життя, покликаною наявною хворобою, тривога може зменшитись завдяки більш конструктивному переосмисленню ситуації, в яку людина потрапила. В результаті розуміння, що вона сама здатна покращити свій стан за рахунок систематичних і корисних, у тому числі порекомендованих лікарем та викладачем зусиль, людина «знижує» рівень загрози і «підвищує» усвідомлення власних можливостей подолання ситуації у яку вона потрапила. У такий спосіб і відбувається самовизначення до фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я.

Посилання

1. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 2002. С. 28-39.

2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики ; пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.

3. Загорский В.В. «Вальфдорское» преподавание химии. *Химия в школе*. 1995. №3. С. 10-13.

4. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование*. 2000. № 2. С. 86-95.

5. Кареев Н. Идеалы общего образования. *Alma mater*. 1992. № 1. С. 81-86.

6. Концевич И. М. Стяжание духа святаго. Киев : Изд. Экзарха всей Украины Митрополита Киевского и Галицкого, 1990. 52 с.

7. Кузьмик В. Принципи християнської моралі – основа здорового способу життя сучасної людини. *Острозька Академія. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України*. *Наукові записки*. Т.3. Острог, 2000. С. 347-373.

8. Мясоед П. А. Антропологический принцип и проблемы психологии развития. *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 122-126.

9. Никитин В. А. К представлению об исторических циклах университетского образования. *Вопросы методологии*. 1991. № 2. С. 67-68.

10. Носенко Є. Л., Нестеренко М. В. Сприйняття суб'єктом інформації як загрозливої. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3. С. 90-99.

11. Приходько В. В. Стратегія реформи національної вищої школи : монографія. Дніпропетровськ : Журфонд, 2014. 460 с.

12. Репецкий Ю. А. Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации. *Нова парадигма*. Вип. 2. Запоріжжя, 1997. С. 8-13.

13. Розанов В. В. Сумерки просвещения / сост. В. Н. Щербаков. Москва : Педагогика, 1990. 624 с.

14. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности. *Вопросы психологии*. 2002. № 1. С. 95-103.

15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития. *Вопросы психологии*. 1998. № 6. С. 3-17.

16. Сущенко Л. П. Історико-філософський аспект становлення поняття «здоровий спосіб життя» людини у давньому світі та середніх віках. *Нова парадигма*. Вип. 2. Запоріжжя, 1997. С. 42-47.

17. Ушакова М. В. Современная российская высшая школа как объект социально-гуманитарного знания. 2002. 48 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып.5).

18. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. Москва – Ленинград : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950.

19. Фуко М. Герменевтика субъекта : в кн.: СОЦИО-ЛОГОС ; пер. с англ., нем., франц. / сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. Москва : Прогресс, 1991. С. 284-311.

20. Цьось А. В. Система здорового способу життя в «Поученні» Володимира Мономаха. *Історія педагогіки, психології, освіти*. 1998. № 2. С. 208-216.

21. Чернігівська С. А. Інноваційна технологія непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання» : дис. …канд. фіз. вих. : 24.00.02. Дніпропетровськ, 2012. 290 с.

22. Чернігівська С. А. Модель будівничого власного здоров'я для інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від «Фізичного виховання». *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2011. № 2. С. 38-40.

23. Чернігівська С. А., Шевяков О. В. Особливості психічних станів студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання». *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип. 91.* Чернігів : ЧДПУ, 2011. С. 491-495.

24. Чернышевский Н. Г. Антропотехнический принцип в философии. Избр. филос. соч. В 3-х т. Москва : Госуд. изд-во политич. литер., 1951. Т.3. С. 162-254.

25. Яркина Т. Ф. Педагогическая антропология за рубежом / О I томе монографии Генриха Роота. *Советская педагогика*. 1968. № 12. С. 143-146.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма семінару для викладачів кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ, залучених до педагогічного експерименту за темою непрофесійної фізкультурної освіти

1. Проблеми гуманізації вищої освіти. Уявлення про людину, як «продукт» освітньої системи.
2. Уявлення про картини світу. Діяльністний підхід і його місце у сучасних системах освіти.
3. Зміст концепції непрофесійної фізкультурної освіти.
4. Організаційно-навчальні ігри як форма і метод непрофесійної фізкультурної освіти студентів.
5. Поняття про рефлексію.
6. Уявлення про зміст освіти. Зміст непрофесійної фізкультурної освіти.
7. Уявлення про зовнішні умови життя і середовище мешкання діяльної людини.
9. Нормальні, важкі й екстремальні умови життя.
10. Устрій і функціонування фізичної культури. Методологічна схема життєдіяльності людини.
11. Освіта, як «пусковий механізм» діяльності (фізкультурної діяльності).
12. Поняття «непрофесійна фізкультурна освіта» і «фізкультурна діяльність».
13. Фізична активність і фізкультурна діяльність. Фізкультурна грамотність і фізкультурна освіченість.
14. Поняття «будівництво здоров'я» і «будівничий здоров'я»
15. Здоров'я і його залежність від змісту життєдіяльності людини.
16. Уявлення про проектування і програмування в контексті розробки. індивідуальних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм.
17. Структура і зміст фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм.
18. Засоби фізичної культури й оздоровлення, що включаються до фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм.
19. Способи поточного і підсумкового контролю над результативністю фізкультурно-оздоровчої чи рекреативної діяльності.

Загальний обсяг – 20 навчальних годин. На тему № 18 виділяються 2 години.

Додаток Б

ПРОГРАМА ЗАНЯТЬ

з експериментальними навчальними групами 1 і 2 курсів

1 курс

Програма освітніх занять з «Фізичної культури»

№ п/п	Зміст занять	Кількість годин		
		усього	теорія	методичні заняття
1	2	3	4	5
1.	Предмет “Фізична культура” в УДХТУ. Зміст експерименту	1	1	-
2.	Показники й оцінка стану здоров’я студентів	2	-	2
3.	Здоровий засіб життя. Його компоненти та засоби організації	1	1	-
4.	Розробка режиму раціонального харчування	2	-	2
5.	Засоби і методи фізичного виховання у вищій школі	1	1	-
6.	Застосування нетрадиційних оздоровчо-тренувальних засобів	1	-	1
7.	Лікарський контроль та самоконтроль за здоров’ям фізкультурника	1	-	1
8.	Оформлення та робота із щоденником самоконтролю фізкультурника	1	-	1
9.	Самостійні фізкультурно-оздоровчі і спортивні заняття	1	1	-
10.	Проведення занять з використанням засобів ЛФК	2	-	2
11.	Недільний руховий режим студента	1	-	1
12.	Вимоги до складання комплексу ранкової гігієнічної гімнастики	1	-	1
13.	Психологічна характеристика особи фізкультурника	1	1	-
14.	Фізкультурна грамотність людини	1	1	-
15.	Навчання простішим прийомам самомасажу	2	-	2
16.	Самостійне проведення студентами підготовчої частини уроку з фізичної культури	3	-	3
17.	Основи правил суддівства у деяких видах спорту	3	-	3
	Загалом	25	6	19

2 курс

Програма навчальних практик з «Фізичної культури»

Практика № 1 «Розробка концепції здоров'я студента УДХТУ»

1 день

9.00-10.00 Керівник практики: Мета і задачі практики. Загальна установка для учасників. Розподіл студентів по робочих групах.

10.00-11.00 Робота в групах: аналіз цілей і задач практики, формування цілей робочих груп і студентів на період практики.

11.00-13.00 Тестування: збір об'єктивних даних про психофізичний стан студентів.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16-30 Робота в групах: аналіз і інтерпретація результатів тестування за участю студентів.

2 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей по темі «Умови життя людини: нормальні, важкі, екстремальні. Важливість оволодіння поняттям «здоров'я людини».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Поняття про середовище мешкання діяльної людини»

3 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Способи організації життєдіяльності у важких і екстремальних умовах. Значення засобів фізичної культури й оздоровлення».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Методологічна схема життєдіяльності людини»

4 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Перспективи вдосконалення організації життєдіяльності людини у зв'язку з уявленнями про здоров'я, способи виходу з екстремальних ситуацій і середовище мешкання діяльної людини».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Поняття “будівничий здоров’я» і «будівництво здоров’я».

5 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Концепція здоров'я студентів УДХТУ».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: підведення підсумків практики. Формування доручень (домашніх завдань) студентам на період до початку наступної навчальної практики.

Практика № 2 «Виникнення і розгортання фізкультурної діяльності»

1 день

9.00-10.00 Керівник практики: установча доповідь, розподіл студентів по робочих групах.

10.00-13.00 Робота в групах: рефлексія установчої доповіді, формування цілей робочих груп і окремих студентів на період практики. Підготовка доповідей за темою «Місце і роль фізичної культури і спорту в життєдіяльності сучасної людини. Ідеал фізкультурно-діяльної особистості – випускника УДХТУ».

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

2 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Фізична культура і фізкультурна діяльність».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Норми, зразки й еталони культури фізичної: їхнє виникнення і відтворення в процесі фізкультурної діяльності».

3 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Структура й етапи фізкультурної діяльності. Суб'єкт фізкультурної діяльності».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Активність і діяльність. Поняття діяльності: її культурно-історичні і соціально-значущі характеристики».

4 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Виникнення фізкультурної діяльності. Роль важких і екстремальних ситуацій у її породженні і розгортанні».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.
13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.
15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Умови і механізми запуску й удосконалення фізкультурної діяльності. Результати фізкультурної діяльності».

5 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Зміни в структурі свідомості і змісті життєдіяльності людини, що долучилась до фізкультурної діяльності».
11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.
13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.
15.00-16.30 Загальне засідання: підведення підсумків практики. Формування доручень (домашніх завдань) студентам на період до початку наступної навчальної практики.

Практика № 3. «Непрофесійна фізкультурна освіта студентів технічних і гуманітарних спеціальностей»

1 день

9.00-10.00 Керівник практики: установча доповідь, розподіл студентів по робочих групах.
10.00-13.00 Робота в групах: рефлексія установчої доповіді, формування цілей робочих груп і студентів на період практики. Підготовка доповідей за темою «Уявлення про призначення й істотні відмінності виховання, підготовки і освіти людини».
13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.
15.00-16.30 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

2 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Виявлення й аналіз ситуацій у життєдіяльності людини, коли виникає потреба в додаткових освіті і навчанні, а також запит на відсутнє фізкультурне знання».
11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.
13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.
15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Освіта і діяльність. Непрофесійна фізкультурна освіта і фізкультурна діяльність».

3 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Вимоги до фізкультурної грамотності і фізкультурної освіченості випускника сучасного вищого навчального закладу».
11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.
13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Поняття «професіонал» і «професіоналізм». Базові особистісні якості професіонала».

4 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Зміст і педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Місце непрофесійної фізкультурної освіти в досягненні загальнокультурної компетентності фахівця з вищою освітою».

5 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Програма непрофесійної фізкультурної освіти для студентів УДХТУ».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: підведення підсумків практики. Формування доручень (домашніх завдань) студентам на період до початку наступної навчальної практики.

Практика № 4. «Розробка індивідуальної фізкультурно-оздоровчої або рекреаційної програми»

1 день

9.00-10.00 Керівник практики: установча доповідь, розподіл студентів по робочих групах.

10.00-13.00 Робота в групах: рефлексія установчої доповіді, формування цілей робочих груп і студентів на період практики. Підготовка доповідей за темою «Формування професійної та інших важливих діяльностей випускника УДХТУ».

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

2 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Структура й зміст рекреаційної і фізкультурно-оздоровчої програми».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.

15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Засоби фізичної культури й оздоровлення, що включаються до фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм».

3 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія роботи за попередній день, підготовка доповідей за темою «Вимоги до проектів і програм фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять».

11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.

13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.
15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Поняття про проектування і програмування фізкультурної діяльності».

4 день

9.00-11.00 Робота в групах: рефлексія доповідей за попередній день, підготовка доповідей за темою «Комплексування різноманітних засобів у структурі створюваної фізкультурно-оздоровчої чи рекреаційної програми».
11.00-13.00 Загальне засідання: доповіді груп за темою дня і дискусії по доповідях.
13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.
15.00-16.30 Загальне засідання: консультація за темою «Засоби поточного і підсумкового контролю над результатами реалізації власної фізкультурно-оздоровчої чи рекреаційної програми».

5 день

9.00-11.00 Самостійна робота: створення проектів індивідуальних фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних програм на період літніх студентських канікул.
11.00-13.00 Загальне засідання: обговорення розроблених студентами проектів власних фізкультурно-оздоровчих та рекреаційних програм.
13.00-15.00 Рекреаційна фізична культура: заняття фізкультурою і спортом по інтересах. Відпочинок.
15.00-16.30 Загальне засідання: підведення підсумків практики та занять з непрофесійної фізкультурної освіти.

Додаток В

Методики
досліджень, використані в ході педагогічного експерименту

Методика М. Рокіча «Ціннісні орієнтації»

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції й «філософії життя».

Найбільш розповсюдженою в даний час є методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, заснована на прямому ранжируванні списку цінностей.

М. Рокіч розрізняє два класи цінностей:

термінальні – переконання в тім, що якась кінцева мета індивідуального існування коштує того, щоб до неї прагнути;

інструментальні – переконання в тім, що якийсь образ дій чи властивості особистості є кращими у будь-якій ситуації.

Цей розподіл відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі і цінності-засоби.

Респонденту пред'являється два списки цінностей (по 18 у кожному) або на аркушах папера за алфавітом, або на картках. У списках обстежуваний привласнює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає один за одним по значимості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Інструкція: «Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваша задача – розкласти їх один за одним по значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті.

Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і вибравши ту, котра для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу по значимості цінність і помістіть її слідом за першою. Потім проробіть те ж із усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Працюйте не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете поправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинний відбивати Вашу щиру позицію».

Стимульний матеріал.

Список А (термінальні цінності):

- активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість);
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психічне);
- цікава робота;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві);
- любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень);
- наявність гарних і вірних друзів;
- суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне удосконалення);

- розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток й удосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- акуратність (охайність, уміння тримати в порядку речі, порядок у справах);
- вихованість (гарні манери);
- високі запити (високі вимоги до життя й високі домагання);
- життєрадісність (почуття гумору);
- ретельність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків у собі й інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття боргу, уміння дотримуватись слова);
- раціоналізм (уміння ясно і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів;
- тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й обмани);
- широта поглядів (уміння прийняти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- чуйність (дбайливість).

Достоїнством методики є універсальність, зручність і економічність у проведенні обстеження й обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як стимульним матеріалом (списком цінностей), так і інструкціями. Істотним її недоліком є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль у даному випадку грає мотивація діагностики, добровільний характер тестування і наявність контакту між дослідником і обстежуваним.

Для подолання зазначених недоліків і більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій можливі зміни інструкції, що дає додаткову діагностичну інформацію й дозволяє зробити більш обґрунтовані висновки. Так, після основної серії можна попросити особу, яка обстежується, ранжирувати картки, відповідаючи на наступні запитання:

«У якому порядку й у якому ступені (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?»

«Як би Ви розташували ці цінності, якби були таким, яким мріяли?»

«Як на Ваш погляд, це зробила б людина, досконала у всіх відносинах?»

«Як зробила б це, на Вашу думку, більшість людей?»

«Як це зробили б Ви 5 чи 10 років тому?»

«Як це зробили б Ви через 5 чи 10 років?»

«Як ранжирували б картки близькі Вам люди?»

Аналізуючи ієрархію цінностей, варто звернути увагу на їхнє групування обстежуваним у змістовні блоки на різних підставах. Так, наприклад, виділяються «конкретні» й «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя і т.д. Інструментальні цінності можуть

групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, альтруїстичні цінності, цінності самоствердження і цінності сприйняття інших і т.д.

Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Дослідник повинний намагатися вловити індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити ні однієї закономірності, можна припустити не сформованість у респондента системи цінностей чи навіть нещирість відповідей.

Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування.

Психолого-педагогічні методи дослідження

Шкала самопочуття

Студентам пропонується: "Оцініть своє самопочуття на даний момент ігрової навчальної практики, що триває, згідно приведеної шкали. Для цього обведіть пункт на шкалі, який відповідає Вашому самопочуттю на даний час».

-3 -2 -1 0 1 2 3

У ході інтерпретації відповідей, пункти шкали означають наступне:

-3 – дуже скований;
-2 – скований;
-1 – скоріше скований, ніж ні;
0 – дещо середнє;
1 – скоріше розкутий, ніж ні;
2 – розкутий;
3 – дуже розкутий.

Для визначення рівня змістовної пам'яті був використаний наступний тест. Повільно прочитується 10 пар слів, між якими присутній змістовний зв'язок. Наприклад, шум-вода, стіл-обід, міст-ріка, рубль-копійка, ліс-медвідь, дичина-постріл, вулик-бджола, година-час, гвіздок-доска. Потім, після невеликої перерви, зачитується тільки перше з кожної пари слів. Студенти ж повинні при пам'ятати друге слово й записати пари слів на листку.

Обробка результатів. Спочатку підраховується число вірно відтворених пар. Відношення цього числа до 1 і є показником словесно-логічного (змістовного) запам'ятовування. Якщо воно більше 0,6, змістовна пам'ять розвинена задовільно. Рівно чи менше 0,6 – незадовільно.

Для оцінки особливостей мислення використовувались два тести.

Тест «Швидкість протікання мислення. Студентам пропонується написана на плакаті або на навчальній дошці таблиця слів з пропущеними буквами. Наприклад:

П-ро з-р-о Б-з-р Х-о-ч-к
К-са Д-р-во Т-а-а Г-л-д-н
Р-ка В-с-а Я-м-нь Т-л-с-ан
Г-ра Х-л-д К-и-а Л-н-а
П-ле К-л-м П-и-а А-е-ь-ин

Студенти, за командою викладача, що відкриває таблицю слів, починають писати ті повні слова, які змогли утворити, вставивши пропущені букви. Фіксується час завершення роботи кожним обстежуваним.

Обробка результатів. Враховується кількість правильно записаних слів і використаний час. Ці дані дозволяють мати судження про швидкість протікання процесу мислення і його якості:

$$\text{Швидкість} = \frac{\text{Кількість правильно написаних слів}}{\text{Витрачений час (в сек.)}}$$

Критерії для оцінювання:

3,0 – 6,0	відмінно
6,1 – 10,0	гарно
10,1-14,0	задовільно
більше 14,0	незадовільно.

Тест «Здатність до теоретичного аналізу (теоретичне мислення)». Студентам пропонуються анаграми, або ж слова, утворені шляхом перестановки букв. Завдання – самостійно знайти вихідні слова. Наприклад:

1. Лбко	6. Еперомаг
2. Раія	7. Пварав
3. Упкс	8. Спхилого
4. Еравшн	9. Орузнмйи
5. Ркдети	

Час виконання тесту не більше 4 хвилин. Букви переставлені у словах за визначеною, однаковою для всіх трьох блоків слів, схемою.

час

Обробка. Через кілька хвилин після початку роботи стає зрозуміло, що обстежуваних можна розділити на дві групи. Перші намагаються перебудувати слова методом проб і помилок. Звідси, кожне з 9 завдань вони вирішують, як нове. У цієї частини обстежуваних немає схильності до теоретичного аналізу. Обстежувані з другої групи після деяких роздумів швидко находять відповіді на всі анаграми. При вирішенні кількох перших задач вони з'ясовують, що всі анаграми побудовані за загальною ознакою: треба брати букви парами й читати їх з права наліво. Наприклад:

Лбко лб + ко = блок.

У цієї частини обстежуваних помітно виражена така якість як теоретичний аналіз.

Оцінка фізичного стану

Вимірювались: ріст за допомогою зрістомеру (см), вага тіла методом визначення ваги (кг), сила правої кисті ручним динамометром (кг), пульс (ЧСС) методом пальпації на лучовій або сонній артеріях (уд/хв), артеріальний тиск (АТ) за допомогою манометру (мм/рт.ст.).

Для оцінки співвідношення ваги тіла до росту розраховується маса-ростовий індекс (індекс Кетле):

$$\frac{\text{Маса тіла (г)}}{\text{Ріст стоячи (см)}}.$$

Середня величина цього індексу для чоловіків коливається в межах 345-410 г/см, для жінок 320-385 г/см. Більш високі показники можуть відмічатися у осіб, з гарно розвиненою мускулатурою або ж у повних людей.

Вагу тіла, що рекомендується, студенти розраховували за формулою:

$$\text{Для чоловіків} = 50 + (\text{зріст} - 150) \times 0{,}75 + \frac{\text{вік} - 21}{4};$$

$$\text{Для жінок} = 50 + (\text{зріст} - 150) \times 0{,}32 + \frac{\text{вік} - 21}{5}.$$

Методика вимірювання сили м»язів кисті. Обстежуваний відводить руку в сторону на рівні плеча й стискає динамометр з максимальним зусиллям, але без ривка. Потім опускає руку вниз. Проводяться два вимірювання, хоча фіксується кращий результат. Сила правої кисті у нетренованих чоловіків звичайно коливається у межах 35-50 кг, у жінок 25-33 кг.

Силовий показник розраховується так:

$$\text{СП (\%)} = \frac{\text{Сила кисті} \times 100\ \%}{\text{Вага тіла (кг)}}.$$

У нетренованих чоловіків до 35 років цей показник складає 60-70% від ваги тіла. Для нетренованих жінок до 30 років 45-50 %.

Оцінка показників артеріального тиску проводилась на підставі порівняння фактичних і допустимих показників АТ. Вважається, що для студентського віку допустимі границі АТ систолічного находяться в межах 100-130 мм/рт.ст., АТ діастолічного 50-80 мм/рт.ст. Для більш точного розрахунку показників АТ у залежності від віку використовувались подані нижче формули. Можуть стати в принаді також таблиці О.Ф.Синякова.

Формули розрахунку належної величини АТ у залежності від віку (мм/рт.ст.):

До 20 років: АТ сист. = 1,7 х вік + 83

АТ діаст. = 1,6 х вік + 42

20 років і старше: АТ сист. = 0,4 х вік + 109

АТ діаст = 0,3 х вік + 67.

Оцінка показників пульсометрії дає важливу інформацію про діяльність серцево-судинної системи. За нормою у дорослої нетренованої людини ЧСС коливається у межах 60-89 уд/хв. У

положенні лежачи пульс в середньому на 10 ударів менше, ніж стоячи. У жінок пульс частіший на 7-10 ударів, ніж у чоловіків того ж віку.

Вимір пульсу проводився у положенні сидячи. Відповідна оціночна шкала:

ЧСС менше 60 уд/хв. - відмінно,
60-74 уд/хв. - гарно,
75-89 уд/хв. - задовільно,
більше 90 уд/хв. - незадовільно.

Інформативним показником стійкості нервової системи й статичної координації є проба Ромберга. В ході виконання проби обстежуваний стоїть, ноги при цьому ставить на одній лінії. П'ятка однієї ноги торкається носка іншої, очі заплющені, руки витягнуті вперед, пальці дещо роздвинуті. При втраті рівноваги пробу припиняють і фіксують час її виконання. Час стійкості у позі Ромберга у здорових нетренованих людей коливається у межах 30-50 сек. Покачування, а тим більше швидка втрата рівноваги вказують на порушення координації. Дрижання пальців рук та вій також вказують на це ж, хоча й в значно меншому ступені.

Тест Руф»є використовується для оцінки стану серцево-судинної системи. Методика виміру така. У обстежуваного в положенні сидячи (після 5 хвилинного відпочинку) вимірюють пульс (Р1), потім виконуються 30 присідань за 45 сек., після чого зразу ж у положенні стоячи пульс вимірюють ще раз (Р2). Після 30 сек. Відпочинку знову підраховують пульс (Р3). Всі підрахунки пульсу ведуться у 15-ти секундному інтервалі. Після цього розраховується індекс Руф'є, який показує як пристосовується серцево-судинна система до стандартного фізичного навантаження:

$$\text{Індекс} = \frac{4 (P1 + P2 + P3) - 200}{10}.$$

Оціночні критерії: менше 0 – пристосовність відмінна,
0 – 5 – гарна,
6 – 10 – задовільна,
11– 15 – слабка,
більше 15 – незадовільна.

Тест на затримку дихання після видиху (проба Генчі). Обстежуваний у положенні сидячи робить короткий вдих й затримує дихання: фіксується час затримки дихання. Здорові нетреновані люди здатні затримувати дихання 25-30 сек., ті що мають гарну фізичну підготовку 40-60 сек. і довше.

За всіма вказаними показниками до «Паспорту здоров'я» студента вносилися відповідні описаним методикам критерії оцінювання. Для загальної оцінки фізичного стану підраховувалась кількість балів, згідно наступної таблиці оцінювання.

1.Маса-ростовий індекс (г/см):

Чоловіки	Бали	Жінки
Більше 500	- 3	Більше 450
451 – 500	- 2	401 – 450
400 – 450	- 1	375 – 400
Менше 400	0	Менше 375.

2.Силовий показник (СП %):

Чоловіки	Бали	Жінки
Менше 60	1	Менше 40
60 – 69	2	40 – 49
70 – 75	3	50 – 55
76 – 80	4	56 – 60
Більше 80	5	Більше 60.

3.Затримка дихання після видиху (сек.):

Чоловіки	Бали	Жінки
Менше 20	1	Менше 15
20 – 29	2	15 – 19
30 – 40	3	20 – 30
41 – 50	4	31 – 40
Більше 50	5	Більше 40.

$$4.\ \text{Подвійний добуток} = \frac{\text{ЧП} \times \text{АТ сист.}}{100}, \text{ де}$$

ЧП – частота пульсу за 1 хв.,

АТ сист. – артеріальний тиск систолічний.

Чоловіки і жінки	Бали
Більше 100	0
95 – 100	1
85 – 94	3
70 – 84	4
Менше 70	5.

5. Зростання частоти пульсу після 30 присідань за 45 сек. (у %) в пробі Руф'є. При розрахунку частоти пульсу у спокійному стані приймають за 100% різницю частоти пульсу до і після навантаження (Р1–Р2):

$$X = \frac{(P2 - P1) \times 100\ \%}{P1}.$$

Чоловіки і жінки	Бали
Більше 100	0
81 – 100	1
60 - 80	3
25 – 59	5
Менше 25	7.

Підсумковий підрахунок для «Паспорту здоров»я». Якщо сума балів 5 і менше фізичний стан оцінюється, як низький. 6-9 нижче середнього, 10-14 як середній, 15-18 вище середнього, 19 і більше як високий.

Додаток Г

С Ц Е Н А Р І Й
навчальної ділової рольової гри для студентів експериментальних груп «Залучення студентів до занять фізичною культурою і спортом»

Учасники гри:

- робоча група № 1 «Студенти – спортсмени»;
- робоча група № 2 «Студенти, що відвідують "Фізичну культуру", але самі не займаються систематично фізичною культурою і спортом»;
- робоча група № 3 «Студенти, віднесені до спеціальної медичної групи».

Викладачі - ігротехніки, що працюють у групах: Г. Березін, .В. Ковилін і В. Дорош.

Викладачі-експерти: Е. Ф. Замовський, Г. Г. Стрельникова і М. І. Гультяєва.

Регламент гри

7.30 – 8.00 Керівник гри В. В. Приходько: установча доповідь.

8.00 – 8.30 Робота в групах: підготовка виступів від груп, згідно їхнього тематизму (ролей).

8.30 – 9.00 Загальне засідання: доповіді груп, їхнє обговорення, виступи експертів.

Класифікація ролей у грі:

- представники групи № 1 мають досвід тренувань й участі в змаганнях, звикли займатися під керівництвом тренера, їхня спортивна кар'єра підходить до кінця;
- група № 2 – студенти, що відвідують навчальні заняття з фізичної культури, але в інших формах (в оздоровчих групах, самостійно) не займаються;
- група № 3 – студенти, що мають стійкі відхилення в стані здоров'я, які передбачають заняття в спецмедгрупі, а також звільнені за станом здоров'я від практичних занять фізичною культурою.

Кількість груп визначається числом студентів, учасників гри з розрахунку, що в групі не повинно бути більше 7 – 9 чоловік. Таким чином, можливо створення у грі декількох груп згідно кожної з виділених вище ролей.

Питання для обговорення в робочих групах

1. У яких випадках студент сам свідомо починає систематично займатися фізичною культурою?
2. Яка роль викладача фізичної культури й самого студента в залученні студентської молоді до систематичних занять фізкультурою і спортом?
3. Фізична активність й свідомі систематичні заняття фізкультурою і спортом: чи це одне й те ж саме?

Тези з установчої доповіді керівника гри.

Використання ділових ігор у навчальних цілях засновано на моделюванні можливих ситуацій для кращого розуміння дійсності. Вони сприяють активізації розумової роботи, формулюванню проблем, прийняттю рішень, спрямованих, насамперед на удосконалення своєї життєдіяльності.

Початок ігрової роботи це завжди аналіз запропонованих ситуацій, у випадку даної гри – у ході обговорення питань, заздалегідь підготовлених для учасників робочих груп. Для того, щоб «вжитися в роль», запропоновану групі, студентам необхідно уявити, як би вони жили і діяли, якби не в грі, але реально відносилися до однієї з категорій, представлених у групах №№ 1 – 3?

Обговорення в робочій групі організує викладач – ігротехнік, який направляє хід дискусії на пошук відповідей у зв'язку із вказаними вище питаннями. При цьому, відповіді повинні бути строго із визначеної для кожної групи рольової позиції.

Для більшої продуктивності роботи у кожній групі на самому початку обговорення з числа студентів повинен бути визначений один критик-опонент, краще інших знайомий з темою гри. Його завдання полягає в тім, щоб знаходити спірні моменти в обговоренні, виявляти помилки в судженнях, «розриви логіки» й інші змістовні неточності.

В міру наближення обговорення в групах до кінця відведеного часу, із найбільш активних і точних у судженнях студентів призначається доповідач, який на загальному засіданні коротко докладе основні положення, вироблені групою в ході дискусії. Якщо таку стрункy доповідь підготувати не вдасться, слово на загальному засіданні буде надано викладачу - ігротехніку, що знаходився з групою. Викладач, у цьому випадку, виконає рефлексивний аналіз ходу роботи групи і причин, які не дозволили провести результативне обговорення.

Далі, у ході установки, керівником гри формулюються наступні базові положення. Сучасна інженерна освіта передбачає формування в студентів, поряд з фундаментальними й прикладними знаннями в області обраної спеціальності, також розвиток здібностей до інноваційного мислення. А також, знань і здібностей так вибудовувати свою життєдіяльність, щоб якнайкраще адаптуватися до умов життя й майбутньої професійної діяльності.

Становлення у студентів здібностей свідомо, цілеспрямовано та самостійно відбирати і задію вати різноманітні засоби фізичної культури є однією з основних задач предмету «Фізична культура» у вищому навчальному закладі. Метою такого напрямку роботи викладачів кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ є становлення такої «само діяльності» студентів, коли вони почнуть створювати свою власну систему фізкультурної діяльності.

При цьому, фізкультурна діяльність характеризується:

- включенням фізичної культури, спорту і здоров'я до системи індивідуальних цінностей людини;

- реальним і діяльним, не декларативним, заняттям позиції будівничого власного життя;

- появою й усвідомленням особистісно - значущих цілей саморозвитку з використанням засобів фізичної культури і спорту;

- наявністю (чи поміченим прагненням до оволодіння) знань і вмінь, що дозволяють планувати й організовувати свої власні заняття фізкультурою і спортом.

Такий підхід принципово відрізняється від "гуртової" фізичної активності, що забезпечується на традиційних заняттях з «Фізичної культури».

Звідси, головне питання для учасників гри, які нові ситуації у викладанні «Фізичної культури» будуть сприяти формуванню фізкультурно-діяльної особистості студента?

Оцінна таблиця для контролю над учасниками ділової гри

Показники для контролю	Варіанти оцінок, бали		
1	2	3	4
Індивідуальна робота в групі			
- активність	висока 5	середня 3	низька 1
- системний розгляд питання	так діє завжди	так діє інколи	так не діє
- концептуальне мислення	таке мислення характерне	помітне інколи	не характерне
- новизна запропонованих ідей	яскраво виражена	помітна	не характерна
- здатність до відрізнення різних проблем	висока	помітна	не помітна
Робота на загальних засіданнях			
- логічність і системність викладання, що проявляється під час виступу або доповіді	присутня завжди	іноді	відсутня
- спроможність до використання схем, що ілюструють доповідь	схеми по суті, принципові	використовує іноді або схеми беззмістовні	схеми не по суті або схеми не використовує
Робота в ході загальних консультацій			
- самостійність та змістовність висловлених думок	висока	середня	низька
- характер запитань, що задаються	суттєвий	організуючий розуміння, уточнюючий	питання задає
- здатність до рефлексії	яскраво виражена	помітна	не характерна

Додаток Д

ЗАЛІКОВІ ВИМОГИ

по «Фізичній культурі» для студентів 1-2 курсів, включених до експерименту

Студенти, що беруть участь в експерименті, залік з фізичної культури складають по двох розділах: практичним заліковим вимогам, включеним до діючої навчальної програми, а також з додаткового освітнього розділу.

Особливість здачі заліку по *практичному розділу* фізичної підготовки полягає в тім, що включені в експеримент студенти 1-2 курсів не здають нормативи по спортивно-технічній підготовці з окремого виду спорту.

По *освітньому розділу* студенти 1 курсу повинні скласти програму власних занять на майбутній семестр по акцентованому розвитку відстаючої фізичної якості. При цьому, студент мусить врахувати наступні загальні вимоги:

- заняття повинні мати тривалість не менше 4 годин на тиждень;
- вини повинні включати вправи, як запозичені з навчального процесу по «Фізичній культурі», так і підібрані самостійно;
- повинні будуватися на використанні знань про методику розвитку тієї чи іншої фізичної якості.

Студенти другого курсу на при кінці першого семестру готують реферат за темою «Поняття «здоров'я людини» і характеристика індивідуального здоров'я», а до кінця другого семестру реферат «Моя програма фізкультурно-оздоровчих (рекреаційних) занять на період літніх канікул». Обсяг реферату до 10 сторінок рукописного тексту.

Загальні вимоги до такої програми занять:

- розроблена програма це навчальний документ, що демонструє наявність необхідних теоретичних і методичних знань, які дозволяють студенту системно і результативно вирішувати задачі відновлення фізичної і розумової працездатності, а також тренування різних систем організму засобами фізичної культури й оздоровлення;
- програма забезпечує вплив на людину, як складну біосоціальну систему;
- програма впливає на розвиток відстаючих функцій і систем організму, що включаються до показників «Паспорту здоров'я» студента;
- програма має на увазі систематичність занять, що дозволяють досягти поставленої мети.

Зразок

П Р О Г Р А М М А

розвитку фізичної якості

студента навчальної групи

прізвище, ім'я та по батькові

Мета занять:

№ п/п	Організація і зміст занять	Методичні вказівки
1.	Час для проведення занять А) Вранці Б) Протягом дня В) Ввечері	
2.	Відповідно до п.1 кількість і час занять протягом тижня	
3.	Форми занять - у ході ранкової гігієнічної гімнастики - інших самостійних додаткових занять - занять у спортивних секціях і фізкультурно - оздоровчих групах	
4.	Засоби розвитку фізичних якостей і їхнє дозування - загально розвиваючі вправи (вказати) - вправи з обтяженням - вправи з протидією партнера - вправи з опором предметів - вправи з опором середовища - виконання вправ серіями - виконання вправ з незвичайних вихідних положень - виконання вправ з максимальною швидкістю й ін.	
5.	Засоби контролю - протягом окремого заняття - за результатами наміченого етапу	

дата підпис студента підпис викладача

Додаток Е

А Н К Е Т А № 1

вивчення поглядів викладачів кафедр фізичного виховання м. Дніпропетровська і Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту про актуальні напрямки реформи вузівського предмету «Фізична культура»

Шановний колего!

У ході проведеного нами дослідження про шляхи реформи вузівського предмету «Фізична культура» встановлено наступне. На думку значної частини провідних вчених і практиків держав, які утворилися на території колишнього СРСР, найбільш перспективним напрямком є посилення освітньої складової цієї навчальної дисципліни. Внаслідок цього, випускники технічних і гуманітарних спеціальностей, будучи не тільки фізично розвиненими, але й мотивованими, а також такими, що володіють знаннями й уміннями використовувати засоби фізичної культури й оздоровлення, зможуть самі підтримувати оптимум свого здоров'я і працездатності. При необхідності, зможуть продовжувати свою самоосвіту, а також співробітничати з медичними працівниками в процесі усунення захворювань, що виникають.

Дайте, будь ласка, відповідь на таке запитання.

Чи згодні Ви з тим, що напрямок підвищення освітнього статусу «Фізичної культури» є на даний час найбільш соціально важливим вектором реформування цього вузівського навчального предмету?

ТАК НІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ (необхідне підкресліть)

Якщо Ви згодні з тим, що підвищення освітнього статусу «Фізичної культури» є найбільш актуальним, і відповіли на поставлене вище запитання «ТАК», дайте, будь ласка, відповіді й на наступні питання.

1. Чи дозволить видання нової української навчальної програми по «Фізичній культурі» для вузів, у якій було б передбачене підвищення освітнього статусу цієї навчальної дисципліни, практично вирішити дану проблему у ході подальшого викладання фізичної культури?

ТАК НІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ (підкресліть)

2. Що, на Ваш погляд, було б необхідно додатково виконати з метою надійного організаційного і науково-методичного забезпечення зазначеної реформи «Фізичної культури» у вузах:

- підготувати й видати на допомогу викладачам необхідні навчальний посібник та методичні матеріали

  ТАК НІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ (підкресліть)

- підготувати й видати підручник по «Фізичній культурі» на допомогу студентам

  ТАК НІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ (підкресліть)

- провести відповідне (до необхідності проведення освітньої роботи серед студентів) підвищення кваліфікації вже працюючих у вузах викладачів «Фізичної культури» у доступних формах

  ТАК НІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ (підкресліть)

- змінити систему контролю й оцінки праці викладачів фізичної культури у вузах (через діяльність кафедр, ректорату і служб, що відповідають за організацію навчального процесу)
ТАК НІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ (підкресліть)

- внести відповідні зміни до змісту освіти майбутніх фахівців з фізичної культури аби забезпечити їхню готовність до проведення занять теоретичної і методичної спрямованості, необхідних для забезпечення освітньої складової у вузівському предметі «Фізична культура»
ТАК НІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ (підкресліть)

Якщо Ви вважаєте за необхідне додати будь що, будь ласка, впишіть Ваші пропозиції:

Ваше місце роботи
Посада
Вік (кількість повних років)
Стать

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Додаток Ж

А Н К Е Т А № 2

по вивченню такої властивості особистості викладачів фізичної культури вузів у як ригідність у зв'язку з реалізацією нового (освітнього) змісту предмету «Фізична культура»

Шановний колего!

Просимо Вас відповісти на наступні запитання анкети

№	Зміст тверджень	ТАК	НІ
1	2	3	4
1.	Корисно читати книги, в яких містяться думки, протилежні моїм власним		
2.	Мене дратує, коли відволікають від важливої роботи (наприклад, просять поради)		
3.	Свята треба відмічати з родичами		
4.	Я можу бути у дружніх стосунках з людьми, чиї проступки не схвалюю		
5.	У грі я віддаю перевагу виграшу		
6.	Коли я запізнююсь куди-небудь, я не можу думати ні про що інше, окрім, як скоріше доїхати		
7.	Мені важче зосередитися, ніж іншим		
8.	Я багато часу приділяю тому, щоб усі речі лежали на своїх місцях		
9.	Я дуже напружено працюю		
10.	Непристойні жарти нерідко викликають у мене сміх		
11.	Впевнений, що за моєю спиною про мене говорять		
12.	Мене легко перемогти у суперечці		
13.	Я віддаю перевагу відомим маршрутам		
14.	Все життя я строго слідую принципам, які засновані на почутті боргу		
15.	Часом мої думки проносяться швидше ніж я вспіваю їх вимовити		
16.	Буває, що чиясь безглузда необачність викликає у мене сміх		
17.	Буває, що в мою голову лізуть погані слова, навіть лайки, і я ніяк не можу від них позбавитися		
18.	Я впевнений, що в мою відсутність про мене говорять		
19.	Я спокійно виходжу з дому і не переживаю про те, чи зачинені двері, виключене світло, газ і т. ін.		
20.	Саме важке для мене в будь-якій справі – це початок		
21.	Я практично завжди виконую свої обіцянки		
22.	Не треба строго засуджувати людину, яка порушує формальні правила		
23.	Мені часто доводилось виконувати розпорядження людей, які знали набагато менше ніж я		

1	2	3	4
24.	Я не завжди говорю правду		
25.	Мені важко зосередитися на будь-якій задачі чи роботі		
26.	Дехто настроєний проти мене		
27.	Я люблю доводити розпочате до кінця		
28.	Я завжди стараюсь не відкладати на завтра те, що можна зробити сьогодні		
29.	Коли я йду або їду по вулиці, я часто підмічаю зміни у навколишній обстановці – підстрижені кущі, нові рекламні щити і т. ін.		
30.	Я інколи так наполягаю на своєму, що люди втрачають терпець		
31.	Інколи знайомі піджартовують над моєю акуратністю та педантичністю		
32.	Якщо я не правий, я не серджусь		
33.	Звичайно мене насторожують люди, які відносяться до мене дружелюбніше, ніж я очікував		
34.	Мені важко відвернутися від початої роботи навіть ненадовго		
35.	Коли я бачу, що мене не розуміють, я легко відмовляюсь від наміру доказати будь-що		
36.	У важкі моменти я можу попіклуватися за інших		
37.	У мене потяг до переміни місць і я щасливий, коли броджу десь або мандрую		
38.	Мені нелегко переключатися на нову справу, але розібравшись, я справляюся з нею краще за інших		
39.	Мені подобається детально вивчати те, чим я займаюсь		
40.	Мати чи батько заставляли мене підкорятися навіть тоді, коли я вважав це нерозумним		
41.	Я вмію бути спокійним і навіть трохи байдужим до чужого нещастя		
42.	Я легко переключаюсь з однієї справи на іншу		
43.	З усіх думок із суперечливого питання тільки одна являється дійсно вірною		
44.	Я люблю доводити свої вміння й навички до автоматизму		
45.	Мене легко захопити новими витівками		
46.	Я намагаюсь добитися свого незважаючи на обставини		
47.	Під час монотонної роботи я мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це іноді погіршує результат		
48.	Люди іноді заздрять моєму терпінню і скрупульозності		
49.	На вулиці, у транспорті, я часто роздивляюсь людей, які мене оточують		
50.	Коли б люди не були настроєні проти мене, я б досяг у науці значно більшого		

Ваше місце роботи _____

Ви займаєте посаду_____

Вік_____ Стать_____

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Ригідність являється рисою особистості, яку психологи одностайно відносять до числа найважливіших. Вона представляє собою затрудненість (навіть до повної неможливості) у зміні накресленої людиною програми діяльності в умовах, які об'єктивно вимагають її перебудови.

Брехливість: «так» - 21, 28, 32, 36; «ні» – 5, 10, 16, 17, 24, 41.

Відповіді на ці запитання: від 0 до 3 – щирий; 4 – 7 - ситуативно щирий; 8 – 10 - брехливий.

Коди інших відповідей: «ні» – 1, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 18, 20, 23, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 50. «Так» – 2, 3, 7, 12, 15, 19, 22, 25, 29, 35, 37, 42, 45, 47, 49.

Від 0 до 13 - мобільний, 14-27 - виявляє риси ригідності та мобільності, 28-40 - ригідний.

Додаток И

А Н К Е Т А № 3

по вивченню такої властивості особистості викладачів фізичної культури вузів як стійкість до стресу у зв'язку з реалізацією нового змісту предмету «Фізична культура»

Шановний колего!

Просимо Вас відповісти на наступні запитання анкети

№ п/п	Питання	Рідко	Іноді	Часто
1.	Я думаю, що мне недооцінюють у колективі	1	2	3
2.	Я намагаюся працювати, навіть якщо я не дуже здоровий	1	2	3
3.	Я завжди переживаю за якість своєї роботи	1	2	3
4.	Я буваю налаштований агресивно	1	2	3
5.	Я не терплю критики на свою адресу	1	2	3
6.	Я буваю дратівливим	1	2	3
7.	Я намагаюся бути лідером там, де це можливо	1	2	3
8.	Мене вважають людиною наполегливою і напористою	1	2	3
9.	Я страждаю безсонням	1	2	3
10.	Своїм недругам я можу дати відсіч	1	2	3
11.	Я емоційно і хворобливо переживаю неприємність	1	2	3
12.	У мене бракує часу на відпочинок	1	2	3
13.	У мене виникають конфліктні ситуації	1	2	3
14.	Мені бракує часу, щоб зайнятися улюбленою справою	1	2	3
15.	Мені бракує влади, щоб реалізувати себе	1	2	3
16.	Я все роблю швидко	1	2	3
17.	Я відчуваю страх, що втрачу роботу	1	2	3
18.	Я дію зопалу, а потім переживаю за свої справи і вчинки	1	2	3

Ваше місце роботи

Займана посада

Вік (кількість повних років)

Стать

Спасибі за участь у нашому дослідженні!

Сумарна кількість балів	Рівень стійкості до стресу
51-54	1 – дуже низький
53-50	2 - низький
49-46	3 – нижче середнього
45-42	4 – трохи нижче середнього
41-38	5 – середній
37-34	6 – трохи вище середнього
33-30	7 – вище середнього
29-26	8 – високий
18-22	9 – дуже високий

Додаток К

А Н К Е Т А № 4

Шановний колего!

Оцініть ступіть свого прилучення до питань змісту, організації і проведення занять з непрофесійної фізкультурної освіти в умовах викладання «Фізичної культури» у вузі. Внесіть умовну позначку (+) у відповідну графу по кожній позиції.

№ п/п	Критерії прилучення	Високий 1,0	Середній 0,5	Низький 0
1.	Як Ви оцінюєте рівень Вашого прилучення до теоретичного і методичного знання в області непрофесійної фізкультурної освіти (К1)			
2.	Як Ви оцінюєте рівень Вашого прилучення до практичного досвіду організації і проведення занять з непрофесійної фізкультурної освіти студентів (К2)			
3.	Як Ви оцінюєте свою здатність передбачати логіку подій в області удосконалення вузівського предмету «Фізична культура» (К3)			

Спасибі!

Ваше прізвище, ініціали

Посада

Вчений ступінь, наукове звання

РЕЗУЛЬТАТИ

самооцінки своєї компетентності викладачами кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ в області непрофесійної фізкультурної освіти студентів для визначення складу експертної групи по уточненню вимог до сучасного викладача фізичної культури вузу

№ п/п	Прізвище, ініціали	K_1	K_2	K_3	Підсумковий коефіцієнт
1.	Приходько В.В.	1,0	1,0	1,0	1,0
2.	Литвинов В.Н.	1,0	1,0	1,0	1,0
3.	Акімов А.Б.	1,0	1,0	1,0	1,0
4.	Акімова А.К.	1,0	1,0	1,0	1,0
5.	Замовський Е.Ф.	1,0	1,0	1,0	1,0
6.	Яришкін О.М.	1,0	1,0	1,0	1,0
7.	Гультяєва М.І.	1,0	1,0	1,0	1,0
8.	Березін Г.В.	0,5	1,0	0,5	0,66
9.	Дорош В.А.	0,5	1,0	0,5	0,66
10.	Ковилін К.А.	0,5	0,5	0,5	0,5
11.	Аніскевич С.В.	0,5	0,5	0,5	0,5
12.	Васильєв О.О.	0	0,5	0,5	0,3
13.	Мальцев А.І.	0	0,5	0,5	0,3

Відповідно методики, до числа експертів відбиралися опитані, що мають само- оцінку вищу ніж 0,5.

Додаток Л

А Н К Е Т А № 5

Шановний колего!

Ви визначені як експерт з питань змісту, організації і проведенні занять по непрофесійній фізкультурній освіті студентів. Вкажіть, будь ласка, якими знаннями й уміннями повинен володіти викладач фізичної культури вузу для успішного проведення занять з НФО.

1. У процесі проведення теоретичних і методичних занять

_____
_____
_____

2. У процесі проведення практичних занять по фізичній культурі

_____
_____
_____

3. У процесі навчання студентів використанню засобів фізичної культури й оздоровлення

_____
_____
_____

4. У процесі поточного і підсумкового контролю над результатами НФО

_____
_____
_____

Дякуємо!

Додаток М

Діагнози студентів експериментальної групи,
звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

№	П.І.Б.	Діагноз
1.	Ар-т О. С.	Абсентні стани
2.	Б-на А. І.	Кіста лівої здухвинної кістки
3.	Вар-к К. В.	Вегето-судинна дистонія за гіпотензійним типом
4.	В-ка С. О.	Вегето-судинна дистонія за гіпотензійним типом
5.	Г-ва В. Г.	Сколіоз І ст.
6.	К-ет К. М.	Міокардіодистрофія, вторинний зоб І ст.
7.	М-юк О. В.	Ювенільний ревматоїдний артрит, інв. ІІІ гр.
8.	С-р А. О.	Післяопераційний гіпотеріоз
9.	Т-ва М. В.	Хронічний гломерулонефрит
10.	Т-ко А. С.	Хронічна цефалгія напруження
11.	Т-ч В. Б.	Вегето-судинна дистонія за гіпотензійним типом
12.	У-ва Т. П.	Міопія
13.	У-ч З. І.	Хронічний пієлонефрит
14.	Ф-ва О. Є.	Міопія, сколіоз ІІ ст.
15.	Ф-ко В. С.	Вегето-судинна дистонія за гіпотензійним типом
16.	Х-н О. С.	Хронічна цефалгія
17.	Х-ко П. М..	Міопія
18.	Ц-ль Т. С.	Сколіоз ІІ ст.
19.	Б-й Р. О.	Артеріальна гіпертензія, ожиріння ІІ ст., гіпоталамічний синдром
20.	Б-ш М. О.	Наслідки черепно-мозкової травми
21.	Б-ш О. В.	Хронічна цефалгія напруження
22.	В-н О. Ю.	Дитячий церебральний параліч, інв. дитинства
23.	Г-в А. С.	Вроджена міопія
24.	З-в В. Д.	Міопія
25.	К-в Д. С.	Ювенільний ревматоїдний артрит
26.	К-о Д. А.	Вегето-судинна дистонія
27.	К-н Є. І.	Метаболічний синдром, ожиріння ІІІ ст.
28.	К-ч І. Р.	Міокардіодистрофія
29.	М-о С. О.	Цукровий діабет І типу, інв. ІІІ гр.
30.	М-й А. І.	Лімфома средостіння
31.	Н-й О. В.	Хронічний гломерулонефрит
32.	П-й В. В.	Міопічний астигматизм, інв. дит.
33.	Р-в Є. В.	Часткова атрофія очних дисків
34.	Рой О. В.	Пошкодження меніску правого колінного суглоба
35.	Р-в А. О.	Тонзилогенна міокардіодистрофія
36.	Р-й С. С.	Асептичний некроз голівки лівої великогомілкової кістки
37.	Т-к О. П.	Слабкість сино-атріального вузла
38.	У-в Р. П.	Лівосторонній геміпарез, інвалід дитинства
39.	Ф-н К. В.	2-х сторонній коксартроз, S-образний сколіоз
40.	Х-в С. А.	Артеріальна гіпертензія
41.	Ч-о М. С.	Віддаленні наслідки черепно-мозкової травми

Примітка: діагнози студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання» вказані згідно наданих викладачу медичних довідок.

Діагнози студентів контрольної групи, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

№	П.І.Б.	Діагноз
1.	Б-ць В. І.	Прооперована вроджена вада серця (у дитинстві)
2.	В-к В. С.	Прооперована вроджена вада серця (у дитинстві)
3.	Г-н В. О.	Бронхіальна астма
4.	К-о О. В.	Хронічний пієлонефрит
5.	К-ш Д. О.	Хронічний гепатит
6.	К-о Д. М.	Виразка шлунка, стадія ремісії
7.	Л-в Б. Н.	Міокадіодістрофія
8.	М-й О. В.	Посттравматична радикулопатія
9.	П-н І. В.	Порушення серцевого ритму, екстрасистолія
10.	Ш-о М. В.	Вегето-судинна дистонія за гіпертензій ним типом
11.	Ш-о О. О.	Спленектомія
12.	В-н Л. В.	Остаточні явища черепно-мозкової травми
13.	Ж-ль І. А.	Бронхіальна астма
14.	К-й С. В.	Наслідки перенесеної черепно-мозкової травми
15.	К-п Л. В.	Остеохондропатія колінних суглобів
16.	Н-а Д. А.	Хронічний пієлонефрит
17.	С-о Р. Д.	Хронічний гломерулонефрит
18.	Ш-о Є. І.	Остаточні явища черепно-мозкової травми
19.	В-к Є. О.	Резидуальна мієлонейропатія
20.	Г-а В. О.	Міокардіосклероз з порушенням ритму
21.	Л-а А. О.	Хронічний пієлонефрит
22.	Л-а Т. Ю.	Остаточні явища перенесеної черепно-мозкової травми
23.	М-о П. О.	Вегето-судинна дистонія за гіпотензійним типом
24.	М-а О. М.	Туговухість
25.	М-к К. О.	Хронічна цефалгія напруження
26.	О-а К. В.	Дитячий церебральний параліч, інвалід дитинства
27.	П-а К. В.	Пароксизмальна тахікардія
28.	П-й А. І.	Хронічна цефалгія напруження
29.	Р-а А. С.	Цукровий діабет І типу, інвалід дитинства
30.	Б-н Ю. В.	Хронічний аутоімуний тіреоїдит
31.	В-к К. В.	Хронічний пієлонефрит
32.	Г-р Є. Є.	Міопія
33.	Г-а А. С.	Мітральна вада серця
34.	Д-а К. О.	Міопія високої ступені із змінами на очному дні
35.	К-а Є. А.	Бронхіальна астма
36.	К-а Ю. А.	Вегето-судинна дистонія за гіпертензій ним типом
37.	К-к О. О.	Міокардіодістрофія слабкого ґенезу
38.	М-к Є. В.	Вада мі трального клапану
39.	М-о С. В.	Вегето-судинна дистонія за гіпотензійним типом
40.	Н-а А. В.	Епілептичний синдром
41.	П-к Т. А.	Первинний туберкульоз легень, МБТ-
42.	Р-а А. С.	Дитячий церебральний параліч, інвалід дитинства
43.	С-к А. Г.	Інтерстиціальний нефрит
44.	С-ч В. В.	Псоріаз
45.	Я-ч А.Г.	Цукровий діабет, І тип

Додаток Н

Суб'єктивна оцінка стану здоров'я та готовність до управління ним

УВАЖАЕМЫЙ СТУДЕНТ!

Просим Вас, принять участие в анкетировании и ответить на следующие вопросы нашей анкеты. Нужное подчеркнуть (обвести).

1. Как Вы, на данный момент оцениваете состояние Вашего здоровья?

ХОРОШЕЕ СРЕДНЕЕ ПЛОХОЕ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ

2. Беспокоит ли Вас, состояние Вашего здоровья? ДА НЕТ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ

3. Считаете ли Вы, что преподаватели кафедры и дисциплина «Физическое воспитание» могут помочь Вам улучшить состояние Вашего здоровья?

ДА НЕТ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ

4. Готовы Вы, вместе с преподавателем кафедры приложить усилия к тому, чтобы повысить свой жизненный потенциал, улучшить состояние Вашего здоровья?

ДА НЕТ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ

5. Пробовали Вы раньше (с родителями, учителями физической культуры в школе и другими специалистами) средствами оздоровительной физической культуры, гигиены, совершенствования режима дня, улучшить Ваше здоровье?

ДА НЕТ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ

6. Если Вы ответили на предыдущий вопрос «ДА», добились ли Вы улучшения в состоянии Вашего здоровья?

ДА НЕТ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ

7.Если Вас беспокоит состояние здоровья и Вы хотите его улучшить, какую помощь желаете получить со стороны кафедры «Физического воспитания»(обведите ниже поданные позиции, которые кажутся Вам важными):

7.1. Консультации со стороны преподавателя.

7.2. Указание на то, какую литературу необходимо прочесть.

7.3. Какие мероприятия Вам необходимо осуществлять, чтобы повысить потенциал своего здоровья.

7.4. Как составить программу своих оздоровительных занятий, чтобы получить результат.

7.5. Как контролировать и оценивать эффект, получаемый в ходе выполнения составленной оздоровительной программы.

Спасибо за участие!

Додаток П

Тест смисло-життєвих орієнтацій за Д. А. Леонтьєвим (СЖО)

Використаний тест є адаптованою версією тесту „Мета в житті" (Purpose-in-Life Test, PIL), Джеймса Крамбо та Леонардо Махоліка. Методика була розроблена авторами на основі теорії прагнення до смислу та логотерапії Віктора Франкла. „Мету в житті", яку діагностує методика, автори визначають як переживання онтологічної значущості життя.

Оригінальна методика в її остаточному варіанті являє собою набір з 20 шкал, кожна з яких сформульована як твердження з закінченням, що роздвоюється: два протилежні варіанти закінчення задають полюси оціночної шкали, між якими можливі сім градацій переваги. Випробуваним пропонується обрати найбільш підходящу з семи градацій і підкреслити чи обвести відповідну цифру. Обробка результатів зводитися до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного балу в стандартні значення (процентилі). Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку з низхідною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) - полюсу її відсутності.

Ключі за шкалою тесту СЖО.

Для підрахунку балів необхідно перевести зазначені випробуваним позиції на симетричній шкалі 3210123 в оцінки по висхідній або низхідній асиметричній шкалі за наступним правилом:

У висхідну шкалу **1 2 3 4 5 6 7** переводяться пункти *1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.*

У низхідну шкалу **7 6 5 4 3 2 1** переводяться пункти *2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.*

Ось приклад перекладу відповідей на перші п'ять пунктів тесту у оцінки за асиметричним шкалами:

1. 3 2 ***1*** 0 1 2 3 → 3
2. 3 2 1 0 1 2 ***3*** → 1
3. 3 2 1 ***0*** 1 2 3 → 4
4. 3 2 1 0 ***1*** 2 3 → 5
5. 3 2 1 0 1 ***2*** 3 → 2

Після цього підсумовуються бали асиметричних шкал, що відповідають позиціям, які зазначено випробуваним.

Загальний показник ОЖ - всі 20 пунктів тесту;

Субшкала 1 (Цілі) - пп. 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (Процес) - пп. 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (Результат) - пп. 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (Локус контролю-Я) - пп. 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (Локус контролю-життя) - пп.7, 10, 11, 14, 18,19.

Норми, необхідні для оцінки результатів, наведені в таблиці.

Таблиця. Середні та стандартні відхилення субшкал і загального показника ОЖ (N=200осіб).

Шкала	Чоловіки		Жінки	
1-Мета	32,90	5,92	29,38	6,24
2-Процес	31,09	4,44	28,80	6,14
3-Результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4-ЛК-Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5-Лк-життя	30,14	5,80	28,70	6,10
Загальний показник ОЖ	103,10	15,03	95,76	16,54

УВАЖАЕМЫЙ СТУДЕНТ!

Просим Вас, принять участие в анкетировании. Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).

Ф.И.О._____ Возраст_____ Пол_____ Образование_____

№			
1.	Обычно мне очень скучно.	3 2 1 0 1 2 3	Обычно я полон энергии.
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3 2 1 0 1 2 3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3 2 1 0 1 2 3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3 2 1 0 1 2 3	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3 2 1 0 1 2 3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3 2 1 0 1 2 3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3 2 1 0 1 2 3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3 2 1 0 1 2 3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3 2 1 0 1 2 3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13.	Я человек очень обязательный.	3 2 1 0 1 2 3	Я человек совсем не обязательный.
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3 2 1 0 1 2 3	Я полагаю, что человек, лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3 2 1 0 1 2 3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16.	В жизни я не нашел своего призвания и ясных целей.	3 2 1 0 1 2 3	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились.	3 2 1 0 1 2 3	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3 2 1 0 1 2 3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.
20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3 2 1 0 1 2 3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Додаток Р

С И С Т Е М А

рейтингового оцінювання успішності студентів НГУ, звільнених від відвідування практичних занять з „Фізичного виховання" на І семестр

Рейтингове оцінювання – система максимально об'єктивного й відкритого визначення підсумкової відмітки студентів, звільнених від практичних занять, яку отримують за якість опанування змістом навчальної дисципліни „Фізичне виховання". **Мета рейтингового оцінювання** – мобілізація та самоорганізація студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з „Фізичного виховання", до докладання власних, свідомих й систематичних зусиль для покращення свого психофізичного стану та здоров'я.

Сутність рейтингового оцінювання полягає у наступному:

- - ті, хто виконають усі передбачені кафедрою фізичного виховання та спорту заходи, отримують максимальну кількість балів - 100; натомість ті, хто уникає передбачених заходів, спрямованих на покращення їх здоров'я, отримують кількість балів відповідно до виконаних пунктів рейтингової системи;

- набрані студентами від 90 до 100 балів відповідають оцінці «відмінно» (або ж А за шкалою ECTS), від 74 до 89 балів – оцінці «добре» (або ж СВ), від 60 до 73 балів – оцінці «задовільно» (або ж DE), від 35 до 59 балів – оцінці «незадовільно» (або ж FX), менше 35 балів – оцінці F, тобто незадовільно з обов'язковим повторним опрацюванням матеріалу дисципліни.

Спосіб нарахування балів за опанування „Фізичним вихованням":

1) студент звернувся до викладача кафедри фізичного виховання з належним чином оформленою медичною довідкою, яка надає йому право не відвідувати практичні заняття, *не пізніше вересня місяця* – 10 балів;

2) студент *у вересні-жовтні місяці* пройшов тестування у викладача для уточнення показників свого психофізичного стану й оформлення цих даних у навчальному журналі. Дав інформовану згоду на участь в психофункціональному дослідженні стану організму з метою отримання даних, важливих для покращення свого здоров'я - 10 балів;

3) студент не пізніше *жовтня місяця* погодив з викладачем програму своїх занять по підтримці (вдосконаленню) власного психофізичного стану й здоров'я, яка передбачає розробку й застосування відповідних вправ, гігієнічних заходів, вдосконалення раціону харчування тощо – 10 балів;

4) студент впродовж *жовтня-грудня місяців* відвідував викладача на кафедрі фізичного виховання для консультацій щодо організації й якісного проведення власних самостійних занять, спрямованих на покращення здоров'я – по 2 бали за кожну консультацію, але не більше 10 балів;

5) студент у *жовтні-грудні місяців* сумлінно самостійно займався відповідно до погодженої з викладачем програми індивідуальних занять, що забезпечило покращення *усіх показників* його психофізичного стану у ході повторного тестування на кафедрі фізичного виховання – 50 балів;

- студент впродовж *жовтня-грудня місяців* самостійно займався відповідно до погодженої з викладачем програми індивідуальних занять, що забезпечило покращення *частини показників* психофізичного стану у ході повторного тестування на кафедрі фізичного виховання – 42 бали;

- студент впродовж *жовтня-грудня місяців* самостійно займався відповідно до погодженої з викладачем програми індивідуальних занять, але не забезпечив покращення *жодного* з *показників* свого психофізичного стану у ході повторного тестування на кафедрі фізичного виховання – 22 бали;

6) студент представив для отримання заліку з „Фізичного виховання" докладно описану ним програму своїх оздоровчих занять впродовж жовтня-грудня місяців із власним коментарем (що вдалось зробити, чого вдалось досягти, на що йому у подальшому треба звернути увагу) – 10 балів.

Примітка, припускається наступна *корекція рейтингового оцінювання*:

- якщо студент *пізніше, ніж визначено*, виконав етапи 1 і 2, він може зробити огляд літератури за дорученням викладача, за що отримає 20 балів;

- якщо студент *пізніше виконав етап 3 і, можливо, пропустив етап 4*, але за покращення стану свого здоров'я набрав 50 або 42 бали, - за сумлінне виконання індивідуальної програми йому нараховуються додатково 20 очок.

С И С Т Е М А

рейтингового оцінювання успішності студентів НГУ, звільнених від відвідування практичних занять з „Фізичного виховання"

на II, III, IV семестр

Рейтингове оцінювання – це система максимально об'єктивного й відкритого визначення підсумкової оцінки студентів, звільнених від практичних занять, яку вони отримують за якість опанування змістом навчальної дисципліни „Фізичне виховання".

Мета застосування рейтингового оцінювання - активне включення студентів звільнених за станом здоров'я від практичних занять з „Фізичного виховання", в процес занять за індивідуальною реабілітаційною програмою „100 хвилин" для покращення стану здоров'я та забезпечення стійкої ремісії, а бажано й позитивної динаміки подолання вже існуючої хвороби.

Сутність рейтингового оцінювання полягає у наступному:

- - ті, хто виконають усі передбачені кафедрою фізичного виховання та спорту заходи, отримують максимальну кількість балів - 100; натомість ті, хто уникає передбачених заходів, спрямованих на покращення їх здоров'я, отримують кількість балів відповідно до виконаних пунктів рейтингової системи;

- набрані студентами від 90 до 100 балів відповідають оцінці «відмінно» (або ж А за шкалою ECTS), від 74 до 89 балів – оцінці «добре» (або ж СВ), від 60 до 73 балів – оцінці «задовільно» (або ж DE), від 35 до 59 балів – оцінці «незадовільно» (або ж FX), менше 35 балів – оцінці F, тобто незадовільно з обов'язковим повторним опрацюванням матеріалу дисципліни.

Спосіб нарахування балів за опанування „Фізичним вихованням":

1.Своєчасне проходження повторного медичного огляду та надання довідки про звільнення від практичних занять з „Фізичного виховання".

Термін виконання: *до 28 лютого 2011 року – 10 балів*.

2.Доповнення та корекція індивідуальної реабілітаційної програми студента „100 хвилин", з урахуванням отриманих даних за результатами зимового тестування у покращенні психофізичного стану і здоров'я, для забезпечення її високої ефективності.

Термін виконання: до *28 лютого 2011 року – 10 балів.*

3.Відвідування протягом семестру занять-консультацій з фізичної реабілітації щодо проведення власних оздоровчих занять.

Термін виконання: *протягом семестру, по 2 бали за кожне відвідування, але не більше 10 балів.*

4.Визачення психофізичного стану студента шляхом повторного тестування (наприкінці навчального року). Якщо власні оздоровчі заняття за індивідуальною реабілітаційною програмою забезпечили:

4.1.*Покращення усіх показників психофізичного стану студента – 60 балів;*

4.2.*Покращення частини показників психофізичного стану студента – 52 бали;*

4.3.*Відсутнє покращення жодного з показників психофізичного стану студента – 22 бала.*

Термін виконання: *кінець весняного семестру.*

5.Студент представив власний коментар (що вдалось зробити, чого вдалось досягти, на що йому у подальшому треба звернути увагу).

Термін виконання: *кінець семестру – 10 балів.*

Примітка, допускається наступна *корекція рейтингового оцінювання*:

- якщо студент *пізніше, ніж визначено*, виконав етапи 1 і 2, він може зробити огляд літератури за дорученням викладача, за що отримає 20 балів. Замість цього, заохочувальні додаткові 20 балів можуть нараховуватись студенту також за написання тез доповідей або статей для участі у студентських наукових конференціях, присвячених проблемам „Фізичного виховання";

- студент пропустив етап 3, але за покращення стану свого здоров'я набрав 60 або 52 бали, - *за сумлінне виконання індивідуальної програми* йому нараховуються додатково 20 балів.

АНКЕТА

УВАЖАЕМЫЙ ЭКСПЕРТ!

Просим Вас, дать оценку и высказать предложения о совершенствовании проекта «Рейтинговой системы оценивания успешности студентов, освобожденных по состоянию здоровья от практических занятий по физическому воспитанию».

В учебной программе «Физическое воспитание» для вузов Украины III – IV уровней аккредитации в п.4.2.3. указано: «Студенты, по состоянию здоровья, освобожденные от практических занятий, выполняют разделы учебной программы в части теоретической и методической подготовки».

Цель рейтинговой системы – стимулировать активность студентов, освобожденных от практических занятий по физическому воспитанию, к самостоятельным занятиям оздоровительного характера под методическим руководством преподавателя. Такие занятия должны способствовать улучшению психо-функционального состояния, устойчивой ремиссии или устранению отдельных симптомов патологических состояний.

В настоящее время мы разрабатываем и апробируем методику индивидуальных занятий и консультаций студентов, которые по состоянию здоровья освобождены от «Физического воспитания». «Рейтинговая система оценивания», по нашему мнению, должна стать важной составной частью методики, побуждающей студентов к систематическим, самостоятельным занятиям доступными формами физической культуры, и другими формами оздоровительных занятий.

Просим Вас, ознакомившись с «Рейтинговой системой оценивания», ответить на следующие вопросы анкеты.

1.Как в целом Вы оцениваете разработанную «Рейтинговую систему оценивания успешности студентов, освобожденных по состоянию здоровья от практических занятий по физическому воспитанию» (подчеркните):

положительно затрудняюсь ответить негативно

2.Если Вы дали негативную оценку, пожалуйста, аргументируйте свою позицию:

_____

_____

3.Если Вы ответили положительно или затрудняетесь ответить, внесите предложения по совершенствованию проекта «Рейтинговой системой оценивания»:

_____

_____

Сведения об эксперте:

Фамилия, имя, отчество_____

Ученая степень, звание_____

Место работы_____

Занимаемая должность_____

Стаж научно-педагогической работы _____ лет.

Список експертів,
які прийняли участь в оцінці „Рейтингової системи успішності студентів НГУ, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з фізичного виховання" у ході II Міжнародної науково-практичної конференції „Здоров'я і освіта: проблеми та перспективи"
(Донецьк, 17-18- листопада 2010 р.)

№ п/п	П.І.Б.	Вчена ступінь, звання	Місце роботи	Посада	Стаж наук.-педаго-гічної роботи (років)
1	Краснов Валерій Павлович	Канд. пед. наук, професор	Національний університет біоресурсів та природокорис-тування України (м. Київ)	Професор кафедри фіз. вихо-вання	40
2	Філінков Володимир Ілліч	Канд. наук з фіз. вих. і спорту, професор	Донбаська державна академія маши-нобудування (м. Краматорськ)	Зав. кафедрою фіз. вихо-вання	45
3	Рибковський Анатолій Георгійович	Канд. пед. наук, професор	Донецький національний університет	Професор кафедри фіз. вихо-вання і спорту	40
4	Варавіна Олена Миколаївна	Канд. мед. наук, доцент	Донецький національний університет	Доцент кафедри фіз. вихо-вання і спорту	16
5	Бєлих Сергій Іванович	Канд. пед. наук, доцент	Донецький національний університет	Зав. кафедрою фіз. вихо-вання і спорту	20
6	Смирнова Олена Леонідівна	Канд. мед. наук, доцент	Дніпропетровська державна медична академія	Доцент каф. фіз. реабіліт., спорт. медиц. і валеології	11
7	Архипов Олександр Анатолійович	Канд. пед. наук, доцент	Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгома-нова (м. Київ)	Доцент кафедри біологіч-них основ фіз. вихо-вання	30
8	Присяжнюк Станіслав Іванович	Канд. наук з фізичного виховання, доцент	Національний університет біоресурсів та природокористу-вання України (м. Київ)	Доцент кафедри фіз. ви-хования	9
9	Атаманов Володимир Дмитрович	Заслужений тренер України, професор	Донецький національний технічний університет	Професор кафедри фіз. ви-хования	55
10	Долбишева Ніна Григорівна	Канд. наук з фіз. виховання, доцент	Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту	Зав. ка- федри олімпій-ського та професійного спорту	10

Результати експертного оцінювання

1. Як в цілому Ви оцінюєте розроблену „Рейтингову систему оцінювання успішності студентів, звільнених від практичних занять з фізичного виховання ” (підкреслити):

- **позитивно – 9 експертів**
- **негативно – 0 експертів**
- **важко відповісти – 1 експерт**

2. Якщо Ви дали негативну оцінку, будь ласка, аргументуйте свою позицію – **негативних оцінок не було**.
3. Якщо Ви відповіли позитивно або вам важко відповісти, внесіть свої пропозиції щодо вдосконаленню проекту „Рейтингової системи оцінювання” – узагальнені пропозиції подані нижче.

Робота над пропозиціями експертів

№ п/п	Пропозиції експертів	Реагування на внесені пропозиції
1.	Підготувати послідовну функціональну блок-схему з програмою контролю, корекції і реалізації матеріалу, що засвоюється студентами.	Розроблена послідовна функціональна блок-схема з програмою контролю, корекції і реалізації матеріалу, що засвоюється студентами, яка описана в статті, поданій на наукову конференцію у Львівський університет фізичної культури, під назвою „Авторська система рейтингового оцінювання успішності студентів, звільнених від практичних занять з фізичного виховання”.
2.	Проводити установчі методичні заняття щодо виконання окремих вправ ЛФК і методів самоконтролю.	Пропозицію враховано в „Рейтинговій системі оцінювання успішності студентів НГУ, звільнених від практичних занять з фізичного виховання ” на II семестр.
3.	Для організації якісного контролю за студентами на весь період навчання необхідно розробити індивідуальний щоденник самоконтролю по фізичному вихованню студента.	Рекомендації щодо ведення щоденника самоконтролю описані у підготовленому навчальному посібнику „Управління власним здоров’ям”, підготовленому до друку в НГУ.
4.	Для підсилення теоретичної підготовки, студентам, звільненим від практичних занять, у I семестрі підготувати реферат „Етіологія хвороби і методи лікування”, включаючи засоби фізичної культури і спорту. Використати матеріали реферату у наступних семестрах в ході розробки власних програм оздоровчих занять.	В індивідуальну програму занять щодо корекції свого психофізичного стану, починаючи з II семестру, введено розділ описання нозології хвороби. Підготовлено ряд мультимедійних лекцій на допомогу студентам відносно нозологій та з теорії фізичного виховання і спорту.
5.	Студентам бажано вписати до індивідуальної програми вдосконалення свого психофізичного стану, елементи різних форм активного відпочинку.	Студентам рекомендовано включати в індивідуальну програму „100 хвилин” елементи форм активного відпочинку.
6.	Необхідно рейтингові очки (100) розподілити не на семестр навчання, а на рік.	*Пропозиція не прийнята, адже залікова оцінка має виставлятись кожного семестру.*
7.	Для підведення проміжних підсумків та обміну досвідом між студентами щорічно (1-2 рази) проводити конференції чи семінари за їх участі (з одночасним випуском інформаційного листка або методичного посібника).	Прийнято до уваги проведення семінарів як подальша перспектива. Студентам буде в нагоді, також, підготовка та видання навчальних посібників і методичних рекомендацій.

8.	Приділити більше уваги лікарському контролю під час методичних занять.	Існує потреба у проведенні періодичного контролю з боку лікаря кафедри.
9.	Забезпечити відповідну підготовку викладачів з фізичного виховання для роботи з цією категорією студентів.	Цьому буде сприяти підготовка запланованого навчального посібника „100 хвилин" та методичних рекомендацій, обмін педагогічним досвідом.
10.	Рейтингову систему видати в одній із статей для подальшого обговорення.	Проект рейтингової системи описаний у статті, представленій на наукову конференцію (Чернігівська С. Авторська система рейтингового оцінювання успішності студентів, звільнених від практичних занять з фізичного виховання / С. А. Чернігівська, С.М. Афанасьєв // Молода спортивна наука України : зб. наукових праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Вип. 15. – Т. 2. – Львів, 2011. – С.263-267.).

Додаток С

УВАЖАЕМЫЙ ЭКСПЕРТ!

Просим Вас, дать оценку и высказать предложения о совершенствовании проекта «Индивидуальная физкультурно-оздоровительная программа «100 минут»», созданной для работы со студентами, освобожденными от практических занятий по «Физическому воспитанию».

В п.3.6.4. приказа МОН Украины № 4 от 11.01.2006 г. указано, что в секцию физической реабилитации, кафедры физического воспитания, зачисляются студенты, которые по данным личной медицинской карточки, медицинского обследования отнесены по состоянию здоровья в специальные медицинские группы, группы лечебной физической культуры или освобождены от практических занятий.

Цель индивидуальной физкультурно-оздоровительной программы «100 минут» - стимулировать активность студентов, освобожденных от практических занятий по «Физическому воспитанию», к самостоятельным занятиям реабилитационного и оздоровительного характера. Такие занятия должны способствовать улучшению психо-функционального состояния, устойчивой ремиссии или устранению отдельных симптомов патологических состояний, повышая в итоге качество жизни.

Просим Вас, ознакомившись с индивидуальной физкультурно-оздоровительной программой «100 минут», ответить на следующие вопросы анкеты.

1. Как, в целом, Вы оцениваете разработанную «Индивидуальную физкультурно-оздоровительную программу «100 минут»» для студентов, освобожденных от практических занятий по физическому воспитанию (подчеркните):

положительно отрицательно затрудняюсь ответить

2. Если Вы дали отрицательную оценку, пожалуйста, аргументируйте свою позицию:

_____
_____
_____

3. Если Вы ответили положительно или затрудняетесь ответить, внесите предложения по совершенствованию проекта «Индивидуальная физкультурно-оздоровительная программа «100 минут»»:

_____
_____
_____

Сведения об эксперте:

Фамилия, имя, отчество_____
Ученая степень, звание_____
Место работы_____
Занимаемая должность_____
Стаж научно-педагогической работы _____ лет.

СПАСИБО ЗА ПОМОЩЬ В НАШЕМ ИССЛЕДОВАНИИ!

Список експертів,
які прийняли участь в оцінці „Індивідуальної фізкультурно-оздоровчої програми „100 хвилин", розробленої для самостійних оздоровчих занять студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з „Фізичного виховання"

№ п/п	П.І.Б.	Вчена ступінь, звання	Місце роботи	Посада	Стаж науково-педагогічної роботи (років)
1	Гришуніна Наталія Юріївні	Канд. мед. наук.	Дніпропетров-ська державна медична академія	Асистент кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	1
2	Нєханєвіч Олег Борисович	Канд. мед. наук	Дніпропетров-ська державна медична академія	Асистент кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	6
3	Ніколенко Людмила Володимирівна	-	Дніпропетров-ська державна медична академія	Старший викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	34
4	Борисова Юлія Юріївна	Канд. наук з фіз. вихо-вання	Дніпропетров-ська державна медична академія	Викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	12
5	Гурай Віктор Павлович	Канд. мед. наук.	Дніпропетров-ська державна медична академія	Асистент кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	42
6	Бакуридзе-Маніна Вікторія Борисівна	-	Дніпропетров-ська державна медична академія	Старший викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	12
7	Могилко Сергій Петрович	-	Дніпропетров -ська державна медична академія	Старший викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	25
8	Демура Андрій Юрійович	-	Дніпропетров -ська державна медична академія	Викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної	6

				медицини та валеології	
9	Смирнова-Давлад Наталія Володимирівна	-	Дніпропетров -ська державна медична академія	Викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	25
10	Загінайко Інна Володимирівна	-	Дніпропетров -ська державна медична академія	Викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології	8

Результати експертного оцінювання „Індивідуальної фізкультурно-оздоровчої програми „100 хвилин", розробленої для самостійних оздоровчих занять студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з „Фізичного виховання".

1. Як в цілому Ви оцінюєте розроблену „Індивідуальну фізкультурно-оздоровчу програму „100 хвилин" (підкреслити): позитивно – 8 експертів; важко відповісти – 1 експерт; негативно – 1 експерт;
2. Якщо Ви дали негативну оцінку, будь ласка, аргументуйте свою позицію (нижче подані включені до анкет пропозиції експертів).

Пропозиції і робота над пропозиціями експертів

№ п/п	Пропозиції експертів	Робота над пропозиціями експертів
1.	Індивідуалізувати програму відносно нозологій студентів. Виконувати функціональне тестування перед виконанням вправ з індивідуальної програми.	В програму додатково включено складання індивідуального комплексу ЛФК з урахуванням захворюванні студента.
2.	Проводити установчі методичні заняття щодо виконання окремих вправ ЛФК і методів самоконтролю.	Пропозицію враховано в „Рейтинговій системі оцінювання успішності студентів НГУ, звільнених від практичних занять з фізичного виховання " на II семестр.
3.	Приділити більше уваги періодичному та поточному лікарському контролю під час методичних занять.	Перед завідуючим кафедри поставлене питання про проведення періодичного контролю з боку лікаря кафедри за даною категорією студентів.
4.	Привести у програмі орієнтовні комплекси РГГ, вказати норми ЧСС при виконанні вправ.	Внесено доповнення та роз'яснення у відповідні розділи програми.
5.	Забезпечити відповідну підготовку викладачів з фізичного виховання для роботи з цією категорією студентів.	Цьому сприятиме підготовка навчального посібника „Управління власним здоров'ям" та навчального посібника „Організація самостійних фізкультурно-оздоровчих занять „Програма 100 хвилин", обмін педагогічним досвідом.
6.	Звернути увагу студентів на те, що комплекс ЛФК має включати підготовчу, основну та заключну частини.	Це положення включене у пояснення до використання „Індивідуальної оздоровчої програми 100 хвилин".

Додаток Т

А Н К Е Т А

исследования степени сформированности физкультурной деятельности

Уважаемый студент!

Мы проводим исследование, направленное на установление степени распространенности и сформированности в студенческой среде такого важного элемента жизнедеятельности, как физкультурная деятельность. Просим Вас, ответить на поставленные вопросы.

1.Выполните, пожалуйста, самооценку Ваших знаний, умений и навыков в области использования средств оздоровительной и рекреационной физической культуры. Для этого необходимо поставить знак + в наиболее подходящей графе на пересечении позиций «Тип знаний» и «Уровень знаний». При этом нужно помнить, что 1-й уровень – глубокие и полные знания, необходимые для их использования умения; 2-й уровень – разнообразные, но неполные знания, сформирована часть умений для выполнения стандартных упражнений; 3-й уровень – отрывочные знания, некоторые умения выполнять стандартные упражнения; 4-й уровень – полное отсутствие знаний и умений.

Тип знаний	Уровень знаний			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Для улучшения и поддержания своего здоровья				
Для повышения своей работоспособности				
Для воспитания характера и воли				
Для организации физкультурного досуга в семье, в кругу друзей				
Для физического воспитания и развития Ваших детей				

2.Продолжите начатую самооценку. Ответьте, можете ли Вы выполнять следующие виды деятельностей в процессе физкультурно-оздоровительных занятий?

Умения и навыки	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Составить программу своих оздоровительных занятий, состоящую из средств физической культуры			
Составить программу собственных занятий, включающую также закаливание, рациональное питание, психотренинг, само массаж и др.			
Включить в программу те средства оздоровления, которые направлены на борьбу с имеющимися хроническими заболеваниями			
Пополнить свои знания новыми важными знаниями в области оздоровительных занятий			
Осуществить самоконтроль за состоянием здоровья			
Составить программы занятий для друзей и членов своей семьи			
Оказать первую медицинскую помощь при травмах			

3.Раскройте, пожалуйста, каким образом Вы сформировали имеющиеся у Вас знания и умения об организации самостоятельных физкультурно-оздоровительных занятий:

3.1.В ходе занятий по НФО на кафедре физического воспитания

Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

3.2.В ходе занятий по «Физическому воспитанию» в школе и вузе

Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

3.3.Самостоятельно, в результате наблюдения за другими людьми, а также читая необходимую литературу

Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

3.4.У меня нет таких знаний и умений, мне не помогли их приобрести

Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

Ваши фамилия и инициалы _____

Курс ____ Группа _____ Факультет _____

Спасибо за участие в анкетировании!

Додаток У

Дані про рівень адаптаційного потенціалу студентів експериментальної групи (n = 41), звільнених від практичних занять з „Фізичного виховання" на початку та наприкінці 2010 –2011 н. р.

№ п/п	Прізвище, ім'я, по батькові	на початку 2010 –2011 н. р.	наприкінці 2010 –2011 н. р
1.	Б-й Р. О.	3,22	3,25
2.	Б-ш М. О.	1,20	2,12
3.	Б-ш О. В.	2,06	2,07
4.	В-н О. Ю.	1,91	1,83
5.	Г-в А. С.	2,41	2,28
6.	З-в В. Д.	1,75	1,9
7.	К-в Д. С.	2,12	2,28
8.	К-о Д. А.	2,07	1,90
9.	К-н Є. І.	2,51	3,22
10.	К-ч І. Р.	1,9	2,03
11.	М-о С. О.	2,12	2,18
12.	М-й А. І.	2,88	2,29
13.	Н-й О. В.	1,72	2,04
14.	П-й В. В.	2,01	1,95
15.	Р-в Є. В.	2,50	2,19
16.	Рой О. В.	2,30	2,18
17.	Р-в А. О.	2,18	1,71
18.	Р-й С. С.	2,51	2,44
19.	Т-к О. П.	2,09	2,07
20.	У-в Р. П.	3,12	3,16
21.	Ф-н К. В.	2,11	2,13
22.	Х-в С. А.	3,00	2,70
23.	Ч-о М. С.	2,08	2,02
24.	Ар-т О. С.	2,25	1,86
25.	Б-на А. І.	2,07	2,12
26.	Вар-к К. В.	1,82	1,93
27.	В-ка С. О.	2,15	2,39
28.	Г-ва В. Г.	2,10	2,23
29.	К-ет К. М.	1,58	2,17
30.	М-юк О. В.	2,12	1,90
31.	С-р А. О.	1,78	1,74
32.	Т-ва М. В.	2,05	2,13
33.	Т-ко А. С.	1,75	2,26
34.	Т-ч В. Б.	1,99	1,97
35.	У-ва Т. П.	1,77	1,85
36.	У-ч З. І.	2,28	2,14
37.	Ф-ва О. Є.	1,81	2,08
38.	Ф-ко В. С.	2,03	1,97
39.	Х-н О. С.	2,22	1,73
40.	Ф-ко В. С.	2,25	2,2
41.	Х-н О. С.	2,27	2,28

Дані про рівень адаптаційного потенціалу студентів контрольної групи (n=45), звільнених від практичних занять з „Фізичного виховання", на початку та наприкінці 2010 –2011 н. р.

№ п/п	Прізвище, ім'я, по батькові	на початку 2010-2011 н. р.	наприкінці 2010-2011 н. р.
1.	Б-ць В. І.	2,01	2,06
2.	В-к В. С.	2,79	2,56
3.	Г-н В. О.	2,15	2,23
4.	К-о О. В.	2,35	2,38
5.	К-ш Д. О.	2,45	2,18
6.	К-о Д. М.	2,31	2,32
7.	Л-в Б. Н.	2,93	2,56
8.	М-й О. В.	2,21	2,10
9.	П-н І. В.	2,27	2,29
10.	Ш-о М. В.	2,47	2,52
11.	Ш-о О. О.	1,99	1,96
12.	В-н Л. В.	2,34	2,17
13.	Ж-ль І. А.	2,72	2,78
14.	К-й С. В.	1,87	2,05
15.	К-п Л. В.	2,1	2,39
16.	Н-а Д. А.	2,11	2,17
17.	С-о Р. Д.	2,36	2,27
18.	Ш-о Є.І.	2,74	2,47
19.	В-к Є. О.	2,31	2,31
20.	Г-а В. О.	2,53	2,29
21.	Л-а А. О.	1,39	2,05
22.	Л-а Т. Ю.	1,84	1,77
23.	М-о П. О.	2,13	1,86
24.	М-а О. М.	2,51	2,31
25.	М-к К. О.	2,20	2,35
26.	О-а К. В.	2,04	1,94
27.	П-а К. В.	1,99	1,95
28.	П-й А. І.	1,78	1,82
29.	Р-а А. С.	2,04	2,14
30.	Б-н Ю. В.	2,18	2,26
31.	В-к К. В.	1,40	1,88
32.	Г-р Є. Є.	1,8	2,12
33.	Г-а А. С.	2,53	2,81
34.	Д-а К. О.	2,26	2,4
35.	К-а Є. А.	2,28	1,93
36.	К-а Ю. А.	2,13	2,13
37.	К-к О. О.	2,25	2,18
38.	М-к Є. В.	1,83	2,15
39.	М-о С. В.	2,01	2,23
40.	Н-а А. В.	2,04	2,05
41.	П-к Т. А.	1,89	1,98
42.	Р-а А. С.	2,77	2,49
43.	С-к А. Г.	2,07	2,15
44.	С-ч В. В.	1,39	1,81
45.	Я-ч А.Г.	2,18	2,2

Додаток Ф

Дані про рівень фізичного стану студентів експериментальної групи (n=41), звільнених від практичних занять з „Фізичного виховання" на початку та наприкінці 2010 –2011 н. р.

№ п/п	Прізвище, ім'я, по батькові	на початку 2010 –2011 н. р.	наприкінці 2010 – 2011 н. р
1.	Б-й Р. О.	0,489	0,465
2.	Б-ш М. О.	0,725	0,679
3.	Б-ш О. В.	0,720	0,677
4.	В-н О. Ю.	0,639	0,801
5.	Г-в А. С.	0,603	0,570
6.	З-в В. Д.	0,841	0,698
7.	К-в Д. С.	0,484	0,501
8.	К-о Д. А.	0,625	0,660
9.	К-н Є. І.	0,630	0,497
10.	К-ч І. Р.	0,629	0,683
11.	М-о С. О.	0,625	0,631
12.	М-й А. І.	0,429	0,563
13.	Н-й О. В.	0,833	0,703
14.	П-й В. В.	0,727	0,817
15.	Р-в Є. В.	0,573	0,653
16.	Рой О. В.	0,652	0,716
17.	Р-в А. О.	0,753	0,983
18.	Р-й С. С.	0,555	0,549
19.	Т-к О. П.	0,751	0,769
20.	У-в Р. П.	0,362	0,345
21.	Ф-н К. В.	0,622	0,603
22.	Х-в С. А.	0,236	0,433
23.	Ч-о М. С.	0,684	0,737
24.	Ар-т О. С.	0,616	0,737
25.	Б-на А. І.	0,638	0,647
26.	Вар-к К. В.	0,699	0,630
27.	В-ка С. О.	0,586	0,644
28.	Г-ва В. Г.	0,619	0,518
29.	К-ет К. М.	0,848	0,575
30.	М-юк О. В.	0,516	0,693
31.	С-р А. О.	0,735	0,789
32.	Т-ва М. В.	0,659	0,658
33.	Т-ко А. С.	0,784	0,636
34.	Т-ч В. Б.	0,675	0,698
35.	У-ва Т. П.	0,737	0,686
36.	У-ч З. І.	0,638	0,648
37.	Ф-ва О. Є.	0,716	0,668
38.	Ф-ко В. С.	0,607	0,687
39.	Х-н О. С.	0,572	0,761
40.	Ф-ко В. С.	0,595	0,604
41.	Х-н О. С.	0,578	0,624

Дані про рівень фізичного стану студентів контрольної групи (n=45), звільнених від практичних занять з „Фізичного виховання", на початку та наприкінці 2010 –2011 н. р.

№ п/п	Прізвище, ім'я, по батькові	на початку 2010-2011 н.р	наприкінці 2010-2011 н.р.
1.	Б-ць В. І.	0,627	0,657
2.	В-к В. С.	0,433	0,588
3.	Г-н В. О.	0,671	0,699
4.	К-о О. В.	0,614	0,597
5.	К-ш Д. О.	0,508	0,727
6.	К-о Д. М.	0,525	0,646
7.	Л-в Б. Н.	0,451	0,566
8.	М-й О. В.	0,587	0,764
9.	П-н І. В.	0,708	0,667
10.	Ш-о М. В.	0,394	0,358
11.	Ш-о О. О.	0,739	0,765
12.	В-н Л. В.	0,467	0,600
13.	Ж-ль І. А.	0,421	0,419
14.	К-й С. В.	0,685	0,674
15.	К-п Л. В.	0,692	0,570
16.	Н-а Д. А.	0,629	0,564
17.	С-о Р. Д.	0,497	0,615
18.	Ш-о Є.І.	0,647	0,626
19.	В-к Є. О.	0,496	0,538
20.	Г-а В. О.	0,285	0,487
21.	Л-а А. О.	0,848	0,647
22.	Л-а Т. Ю.	0,769	0,789
23.	М-о П. О.	0,568	0,698
24.	М-а О. М.	0,429	0,547
25.	М-к К. О.	0,627	0,569
26.	О-а К. В.	0,641	0,692
27.	П-а К. В.	0,603	0,649
28.	П-й А. І.	0,654	0,699
29.	Р-а А. С.	0,646	0,630
30.	Б-н Ю. В.	0,582	0,513
31.	В-к К. В.	0,902	0,688
32.	Г-р Є. Є.	0,692	0,499
33.	Г-а А. С.	0,302	0,119
34.	Д-а К. О.	0,689	0,449
35.	К-а Є. А.	0,580	0,714
36.	К-а Ю. А.	0,535	0,640
37.	К-к О. О.	0,558	0,599
38.	М-к Є. В.	0,747	0,605
39.	М-о С. В.	0,871	0,789
40.	Н-а А. В.	0,617	0,614
41.	П-к Т. А.	0,679	0,670
42.	Р-а А. С.	0,384	0,514
43.	С-к А. Г.	0,619	0,580
44.	С-ч В. В.	0,901	0,746
45.	Я-ч А.Г.	0,568	0,556

Додаток Х

Для визначення біологічного віку досліджуваного контингенту використовувалась методика В. П. Войтенка, яка включала наступну батарею тестів:

1.Артеріальний тиск систолічний та діастолічний вимірювались за загальноприйнятою методикою на правій руці в положенні сидячи, тричі з інтервалом 5 хвилин. Пульсовий тиск – різниця між АТсист та АТд.

2.Життєва ємність легень визначалась в положенні сидячи за допомогою діагностичного автоматизованого комплексу „Кардіо +".

3.Тривалість затримки дихання після вдиху (ЗДВ) і видиху (ЗДВид) вимірювалась тричі з інтервалом 5 хвилин за допомогою секундоміра. Досліджуваний був проінструктований, що отриманий результат відображає його функціональні можливості і тому він повинен показати кращий результат.

4.Статичне балансування (СБ) визначається при стоянні досліджуваного на лівій нозі, без взуття, очі закриті, руки опущені уздовж тулуба, без попередньої підготовки. Враховувався найкращий результат (найбільша тривалість стоячи на одній нозі) з трьох спроб з інтервалом п'ять хвилин.

5.Індекс самооцінки здоров'я (СОЗ) визначався за методикою (анкета „Самооцінка здоров'я"), що додається.

Оцінка анкети здоров'я.

Кількість очок	Стан здоров'я
0 – 3	Ідеальний
4 – 7	Добрий
8 – 13	Посередній
14 – 20	Задовільний
21 - 27	Незадовільний

Анкета самооцінки здоров'я за В. П. Войтенко

№	Запитання	Відповіді	Оцінка
1	Чи турбує Вас головний біль?		
2	Чи можна сказати, що Ви легко прокидаєтесь від будь-якого шуму?		
3	Чи турбує Вас біль у ділянці серця?		
4	Чи вважаєте Ви, що у Вас погіршився зір?		
5	Чи вважаєте Ви, що у Вас погіршився слух?		
6	Чи намагаєтесь Ви вживати кип'ячену воду?		
7	Чи турбує Вас біль у суглобах?		
8	Чи впливає на Ваше самопочуття зміна погоди?		
9	Чи бувають у Вас періоди, коли після хвилювання Вам необхідно заснути?		
10	Чи турбує Вас затвердіння?		
11	Чи турбує Вас біль у ділянці печінки (в правому підребер'ї)?		
12	Чи буває у Вас запаморочення?		
13	Чи стало Вам складніше зосереджуватись ніж раніше?		
14	Чи турбує Вас послаблення пам'яті?		

15	Чи відчуваєте Ви у різних ділянках тіла поколювання, „ковзання мурашок”?		
16	Чи турбує Вас дзвін або шум у вухах?		
17	Чи тривається Ви для себе в домашній аптечці один із наступних медикаментів: нітрогліцерин, валідол, серцеві каплі?		
18	Чи бувають у Вас набряки ніг?		
19	Чи доводиться Вам відмовлятись від деяких страв?		
20	Чи буває у Вас задуха при швидкій ходьбі?		
21	Чи турбує Вас біль у ділянці попереку?		
22	Чи вживаєте Ви у лікувальних цілях мінеральну воду?		
23	Чи можна сказати, що Вам не важко у певній ситуації розплакатися?		
24	Чи ходите Ви на пляж?		
25	Чи бувають у Вас періоди, коли Ви відчуваєте себе радісно збудженим, щасливим?		
26	Чи вважаєте Ви, що зараз Ви такі ж працездатні, як і раніше?		
	Як Ви оцінюєте стан свого здоров’я?		

На перші 26 запитань передбачені відповіді „Так” або „Ні”, на останнє – „добрий”, „задовільний”, „поганий”. На перші 26 питань з несприятливими відповідями для респондента нараховується 1 очко, якщо сприятливі – 0 очок. Підсумкова цифра дає кількісну самооцінку здоров’я. Якщо на останнє питання дані відповіді „поганий”, „дуже поганий”, додається 1 очко.

При розрахунку показників біологічного віку використовувались наступні формули.

Чоловіки: БВ = 44,3 + 0,68 х СОЗ + 0,40 х АТсист – 0,22 х АТд – 0,22 х АТП – 0,004 х ЖЄЛ – 0,11 х ЗДВ + 0,08 х ЗДВид – 0,13 х СБ.

Жінки: БВ = 17,4 + 0,82 х СОЗ – 0,005 х АТсист + 0,16 х АТд + 0,35 х АТП – 0,004 х ЖЄЛ + 0,04 х ЗДВ – 0,06 х ЗДВид – 0,11 х СБ.

Де БВ – біологічний вік (роках);

СОЗ – індекс самооцінки здоров’я (ум. од. – кількість негативних відповідей);

АТсист – систолічний артеріальний тиск (мм рт. ст.);

АТд – діастолічний артеріальний тиск (мм рт. ст.);

АТП – артеріальний пульсовий тиск (мм рт. ст.);

ЖЄЛ – життєва ємність легень (мл);

ЗДВ – затримка дихання на вдиху (с);

ЗДВид – затримка дихання на видиху (с);

СБ – статичне балансування (с).

Для того, щоб оцінити в якій мірі ступінь постаріння відповідає календарному віку (КВ) досліджуваного, слід спів поставити індивідуальну величину БВ з належним БВ (НБВ), який характеризує популяційний стандарт вікового зносу.

Чоловіки: НБВ = 0,629 х КВ + 18,6;

Жінки: НБВ = 0,581 х КВ + 17,3.

Додаток Ц

Методика „Ціннісні орієнтації" М. Рокіча

Система ціннісних орієнтацій виділяє змістовну сторону спрямованості особистості та утворює основу її відносин до оточуючого світу, до інших людей, до себе, являється основою світогляду та ядром мотивації життєвої активності, основою життєвої концепції та „філософії життя". Методика вивчення зміни ціннісних орієнтацій М. Рокіча, заснована на прямому аранжуванні списку цінностей. М. Рокіч виділив 2 класи цінностей:

- Термінальні – твердження про те, що якась кінцева ціль індивідуального існування варта того, аби до неї прагнути.
- Інструментальні – твердження про те, що якийсь образ дій або якість особистості є кращими для неї у будь-якій ситуації.

Це розподілення належить до традиційного розділення на цінності–цілі та цінності–засоби. Респонденту пропонується два списки цінностей (по 18 у кожному) на аркушах в алфавітному порядку, або на картках. У списках студент присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає по порядку за ступенем значенням цінностей для себе. Остання форма опитування (картками) дає більш надійні результати. Спочатку пропонується набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Інструкція. Кожна цінність виписана на окремій картці. Необхідно вивчити картки та вибрати ту, яка є найбільш значущою. Потім треба помістити її на перше місце. Далі обирається друга за значимістю цінність і розташовується за першою. Теж саме треба зробити з наступними картками. Найменш важлива цінність залишиться останньою і буде на 18-му місці.

Список А (термінальні цінності):

- активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне та психічне);
- цікава робота;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві);
- любов (духовна та фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- наявність хороших та вірних друзів;
- суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, співробітників);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення);

- розваги (приємне, необтяжливе проводження часу, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність в судженнях та вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток та вдосконалення інших людей, всього народу, людства);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- акуратність, вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- вихованість (гарні манери);
- високі запроси (високі вимоги до життя та високі домагання);
- життєрадісність (чуття гумору);
- ретельність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків у собі та інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (відчуття обов'язку, уміння тримати своє слово);
- раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити, приймати обдумані та раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- хоробрість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів;
- тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів та думок інших, уміння прощати іншим їх помилки, хибні думки);
- широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, обряди, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (продуктивність в роботі);
- чуйність (турботливість).

Додаток Ш

Діагностика рівня соціальної фрустрації Л. І. Вассермана
(модифікація В. В. Бойка)

Методика фіксує ступінь невдоволення соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності. Досліджуваному пропонувалось відповісти на запитання „Чи задоволені Ви":

1.Своєю освітою?
2.Взаємовідносинами з колегами по роботі (навчанню)?
3.Взаємовідносинами з адміністрацією?
4.Взаємовідносинами з суб'єктами своєї професійної діяльності (навчання)?
5.Змістом своєї роботи (навчання)?
6.Умовами навчання?
7.Своїм положенням в суспільстві?
8.Матеріальним становищем?
9.Житлово-побутовими умовами?
10.Відносинами із своїм хлопцем (дівчиною)?
11.Відносинами з дітьми?
12.Відносинами з батьками?
13.Станом речей в суспільстві (державі)?
14.Відносинами з друзями, знайомими?
15.Сферою послуг та побутового обслуговування?
16.Сферою медичного обслуговування?
17.Використанням свого вільного часу?
18.Можливістю проводити канікули?
19.Можливістю вибору місця роботи?
20.Своїм образом життя в цілому?

По кожному пункту обчислювався показник рівня фрустрованості, який може варуватись від 0 до 4 балів. Кожному варіанту відповіді присвоюються бали: повністю задоволений – 0, скоріше задоволений – 1, важко відповісти – 2, скоріше незадоволений – 3, повністю не задоволений – 4. Висновки про рівні соціальної фрустрованості виводяться з урахуванням середнього балу за кожним з пунктів. Чим вищим є бал, тим вищим є й рівень соціальної фрустрованості особи:

- 3,5-4 бали – дуже високий рівень соціальної фрустрованості;
- 3,0-3,4 – підвищений рівень фрустрованості;
- 2,5-2,9 – помірний рівень фрустрованості;
- 2,0-2,4 – невизначений рівень фрустрованості;
- 1,5-1,9 – знижений рівень фрустрованості;
- 0,5-1,4 – дуже низький рівень;
- 0-0,5 – відсутність (майже відсутність) фрустрованості.

Додаток Щ

Методика диференціальної діагностики депресивних станів В. Зунге (модифікована Т. І. Балашовою)

Діагностика психічних станів та властивостей особистості здійснювалась за „Шкалою депресії". Опитувальник розроблений для диференційної діагностики депресивних станів та станів близьких до депресій, для скринінг-діагностики при масових дослідженнях.

Досліджуваний відмічає відповіді на бланку.

Рівень депресії (РД) розраховується за формулою:

РД = Σ пр. + Σ прот.,

де Σ пр. – сума закреслених цифр до „прямих" відповідей за № 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19;

Σ прот. – сума цифр „протилежна" закресленим, до відповідей № 2, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20.

Якщо РД не більше 50 балів, то діагностується стан без депресії. Якщо РД більше 50 і менше 59, це свідчить про легку депресію ситуативного або неврогенного генезу. Показники РД від 60 до 69 балів – субдепресивний стан або замаскована депресія. Істинний депресивний стан діагностується при РД більше 70 балів.

Інструкція: „Уважно прочитайте кожне з наведених нижче речень і закресліть відповідну цифру справа в залежності від того, як Ви почуваєте себе останнім часом. Не замислюйтесь над питаннями довго, адже правильної або неправильної відповіді немає".

А – не відчуваєте ніколи або час від часу, В – інколи, С – часто, Д – майже завжди або постійно.

№		А	В	С	Д
1.	Я відчуваю придавленість	1	2	3	4
2.	Зранку я відчуваю себе найкраще	1	2	3	4
3.	У мене бувають періоди плачу або близькості до сліз	1	2	3	4
4.	У мене поганий нічний сон	1	2	3	4
5.	Апетит у мене не гірше звичайного	1	2	3	4
6.	Мені приємно дивитись на гарних жінок, розмовляти з ними, знаходитись поруч	1	2	3	4
7.	Я спостерігаю, що в мене знижується вага тіла	1	2	3	4
8.	Мене турбують затвердіння	1	2	3	4
9.	Серце б'ється швидше, ніж звичайно	1	2	3	4
10.	Я втомлююсь без усяких причин	1	2	3	4
11.	Я мислю так же ясно, як і завжди	1	2	3	4
12.	Мені легко робити те, що я вмію	1	2	3	4
13.	Відчуваю неспокій і не можу всидіти на місці	1	2	3	4
14.	У мене є надії на майбутнє	1	2	3	4
15.	Я більш дратливий, ніж звичайно	1	2	3	4
16.	Мені легко приймати рішення	1	2	3	4
17.	Я відчуваю, що я корисний і потрібний	1	2	3	4
18.	Я живу достатньо повним життям	1	2	3	4
19.	Я відчуваю, що людям стане легше, якщо я помру	1	2	3	4
20.	Мене до сих пір радує те, що й завжди	1	2	3	4

Додаток Ю

Тест „Нервово-психічна адаптація" (НПА)

Для проведення оцінки психічного стану застосовувався розроблений в Психоневрологічному науково-дослідницькому інституті ім. В. М. Бехтєрєва „Тест нервово-психічної адаптації" (автор І. Н. Гурвіч, 1992). Цей тест направлений на виявлення у досліджуваних однієї з п'яти груп психічного здоров'я:

I група – здорові;

II група – майже здорові зі сприятливими прогностичними ознаками;

III група – майже здорові з несприятливими прогностичними ознаками (перед патологія);

IV група – легка патологія;

V група – явна патологія.

Тест опитувальника складається з 26 тверджень, які необхідно продовжити одним з чотирьох варіантів, кожному з котрих відповідає якийсь бал. Обробка бланку зводиться до підрахунку загальної суми балів. Розподіл по групам психічного здоров'я здійснюється наступним чином:

I група – сума балів менше 10;

II група – 11 – 20 балів;

III група – 21 – 30 балів;

IV група – 31 – 40 балів;

V група – більше 40 балів.

Інструкція: В даній анкеті представлені явища, якими, як правило, психіка людини відповідає на важкі життєві переживання. Уважно прочитайте та відмітьте, будь ласка, в реєстраційному бланку їхню характеристику.

- це явище є і було завжди – 4;
- є вже тривалий час – 3;
- з'явилось останнім часом – 2;
- було в минулому, але зараз немає – 1;
- немає і не було – 0.

1.Безсоння, розлад сну.

2.Відчуття, що оточуючі люди відносяться до мене вороже.

3.Головні болі.

4.Зміни настрою без видимих причин.

5.Побоювання темряви.

6.Відчуття, що Ви стали гірше за інших.

7.Плаксуватість та схильність до сліз.

8.Відчуття „грудки" в горлі.

9.Побоювання висоти.

10.Швидка втомлюваність, відчуття втоми.

11.Невпевненність в собі, у своїх силах.

12.Сильне відчуття провини.

13.Побоювання з приводу можливого розвитку тяжкої хвороби.

14.Острах знаходитись одному у приміщенні або на вулиці.

15.Побоювання почервоніти „на людях".

16.Труднощі у спілкуванні з людьми.

17.Безпричинний, необґрунтований страх за себе, за інших людей, побоювання будь-яких ситуацій.

18.Тремтіння рук, ніг, усього тіла.
19.Неспрможність стримувати прояв своїх почуттів.
20.Знижений, поганий або подавлений настрій.
21.Прискорене серцебиття.
22.Безпричинна, необґрунтована тривога, передчуття, що може трапитись щось погане, неприємне.
23.Байдужість до всього оточуючого.
24.Підвищена дратівливість, запальність.
25.Підвищена пітливість.
26.Відчуття загальної слабкості, в'ялості.

Додаток Я

Методика „Особистісна шкала виявлення тривожності" Дж. Тейлора (модифікація В. Г. Норакідзе)

Інструкція: Вам пропонується відповісти на 60 питань, стосовно різних сторін Вашого життя. Поряд з номером питання поставте позначку „+", якщо Ви згодні з твердженням, якщо ні – „-". Відповідайте швидко, не замислюючись над питаннями.

1.Я можу працювати довго, не втомлюючись.

2.Я завжди виконую свої обіцяння, незважаючи це зручно мені чи ні.

3.Зазвичай руки та ноги в мене теплі.

4.В мене рідко болить голова.

5.Я впевнений у своїх силах.

6.Очікування мене нервує.

7.Інколи, мені здається, що я ні на що не спроможний.

8.Зазвичай я відчуваю себе щасливим.

9.Я не можу зосередитись на чомусь одному.

10.У дитинстві я завжди негайно виконував усе, що мені доручали.

11.Раз на місяць або частіше у мене буває розлад шлунку.

12.Я часто ловлю себе на тому, що мене щось тривожить.

13.Я гадаю, що я не більш нервовий, аніж більшість інших людей.

14.Я не занадто сором'язливий.

15.Життя для мене майже завжди пов'язане з великим напруженням.

16.Інколи буває, що я розмовляю про речі, на яких не розбираюсь.

17.Я червонію не раніше, ніж інші.

18.Я часто втрачаю настрій із-за дрібниць.

19.Я рідко спостерігаю у себе серцебиття або задишку.

20.Не всі люди, яких я знаю, мені подобаються.

21.Я не можу заснути, якщо мене щось тривожить.

22.Зазвичай я спокійний, і мене не легко засмутити.

23.Мене часто мучать нічні кошмари.

24.Я схильний сприймати усе занадто серйозно.

25.Коли я нервуюсь, у мене підсилюється пітливість.

26.У мене неспокійний та переривчастий сон.

27.В іграх я волію вигравати, ніж програвати.

28.Я більш чутливий, аніж більшість інших людей.

29.Інколи нескромні жарти викликають в мене сміх.

30.Я хотів би бути задоволений своїм життям, як можливо задоволені інші.

31.Мій шлунок мене дуже турбує.

32.Я постійно заклопотаний своїми службовими обов'язками.

33.Я пильно відношусь до деяких людей, хоча знаю, що вони не можуть причинити мені шкоди.

34.Мені інколи здається, що переді мною накопичуються такі труднощі, які я не можу здолати.

35.Я легко ніяковію.

36.Часом я стаю настільки збудженим, що це заважає мені заснути.

37.Я стараюсь ухилятися від конфліктів.

38.У мене бувають приступи нудоти та блювання.

39.Я ніколи не запізнювався на побачення чи роботу.

40.Часом я відчуваю себе некорисним.

41.Час від часу у мене виникає бажання накричати.

42.Майже завжди я відчуваю тривогу у зв'язку з чимось.

43.Мене турбують можливі невдачі.

44.Я часто боюся, що почервонію.

45.Нерідко мене охоплює відчай.

46.Я нервова і легко збуджувана людина.

47.Я часто спостерігаю, що мої руки тремтять, коли я намагаюсь щось зробити.

48.Майже завжди я відчуваю відчуття голоду.

49.Мені не вистачає впевненості у собі.

50.Я легко пітнію навіть у прохолодні дні.

51.Я часто думаю про речі, які не варто розповідати іншим.

52.У мене дуже рідко болить живіт.

53.Я вважаю, що мені дуже важко зосередитись на роботі.

54.У мене бувають періоди такого різкого занепокоєння, що я не можу довго всидіти на одному місці.

55.Я завжди відповідаю на листи відразу, як прочитаю їх.

56.Я легко засмучуюсь.

57.Я майже ніколи не червонію.

58.У мне менше різних страхів, аніж у моїх друзів та знайомих.

59.Інколи я відкладаю на завтра те, що слід зробити сьогодні.

60.Зазвичай я працюю з великою напругою.

В один бал оцінюються відповіді „Так" на твердження № 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 60 та відповіді „Ні" на № 1, 3, 4, 5, 8, 14, 17, 19, 22, 39, 43, 52, 57, 58.

Рівень неправди визначається кількістю збігу відповідей досліджуваного з ключем: відповіді „Так" на твердження 2, 10, 55, відповіді „Ні" на твердження 16, 20, 27, 29, 41, 51, 59. Максимальна оцінка по шкалі неправди складає 10 балів, чим ближчою до неї є оцінка, тим більш вірогідно можна говорити про невідвертість досліджуваного (більше 5 балів тест не обробляється).

Оцінка результатів:

- 40 – 50 балів – дуже високий рівень тривожності;
- 25 – 39 балів – високий рівень тривожності;
- 15 -24 балів – середній рівень з тенденцією до високого;
- 5 – 14 балів – середній рівень з тенденцією до низького;
- 0 – 4 бала – низький рівень тривожності.

Додаток АА

Таблиця 1

Блок термінальних цінностей студентів контрольної групи згідно методики М. Рокіча на початку 2010-2011 навчального року (дівчата, n =27)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	В-к Є. О.	ГРФ	12	1	13	10	17	8
2.	Г-а В. О.	ФІТ	14	1	10	9	13	7
3.	Л-а А. О.	ЕТФ	3	17	16	11	4	9
4.	Л-а Т. Ю.	ІТ	15	13	2	10	5	7
5.	М-о П. О.	ФІТ	9	6	3	10	16	5
6.	М-а О. М.	ФІТ	3	1	14	10	9	2
7.	М-к К. О.	ФБ	10	3	16	12	15	14
8.	О-а К. В.	ФІТ	2	1	13	3	16	9
9.	П-а К. В.	ФЕФ	6	1	18	15	17	5
10.	П-й А. І.	ФЕФ	7	3	16	17	11	12
11.	Р-а А. С.	ФІТ	3	1	15	8	14	6
12.	Б-н Ю. В.	ФІТ	13	12	1	8	17	7
13.	В-к К. В.	ФЕФ	11	3	13	16	7	4
14.	Г-р Є. Є.	ФМ	16	2	12	11	18	4
15.	Г-а А. С.	ЕТФ	12	1	13	10	15	7
16.	Д-а К. О.	ФМ	12	11	13	4	6	8
17.	К-а Є. А.	ФМ	10	1	4	3	17	12
18.	К-а Ю. А.	ФМ	7	2	13	9	18	6
19.	К-к О. О.	ГРФ	11	7	9	2	12	16
20.	М-к Є. В.	ФМ	7	4	16	11	15	3
21.	М-о С. В.	ММФ	15	1	12	6	17	9
22.	Н-а А. В.	ФІТ	14	4	6	9	12	10
23.	П-к Т. А.	ФЕФ	6	1	17	4	11	3
24.	Р-а А. С.	ФІТ	7	1	14	8	15	18
25.	С-к А. Г.	ФЕФ	13	4	7	11	12	8
26.	С-ч В. В.	ММФ	9	3	17	1	14	8
27.	Я-ч А.Г.	ММФ	14	1	7	6	17	11
Сума балів цінності			261	106	320	234	360	218
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			4	1	5	3	6	2

Таблиця 2

Блок термінальних цінностей студентів контрольної групи згідно методики М. Рокіча на початку 2010-2011 навчального року (юнаки, n = 18)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	Б-ць В. І.	ЕТФ	12	2	13	10	14	9
2.	В-к В. С.	ЕТФ	7	1	6	10	14	4
3.	Г-н В. О.	ММФ	5	1	13	3	12	4
4.	К-о О. В.	ФБ	3	2	7	1	17	18
5.	К-ш Д. О.	ММФ	11	1	16	9	10	6
6.	К-о Д. М.	ЕТФ	5	1	12	16	18	3
7.	Л-в Б. Н.	ФБ	12	1	13	14	16	5
8.	М-й О. В.	ФІТ	2	5	7	8	14	6
9.	П-н І. В.	ЕТФ	3	4	9	8	12	7
10.	Ш-о М. В.	ФБ	2	8	9	4	11	3
11.	Ш-о О. О.	ММФ	12	4	16	14	13	9
12.	В-н Л. В.	ГФ	15	16	11	4	5	12
13.	Ж-ль І. А.	ФІТ	7	3	5	6	12	2
14.	К-й С. В.	ФЕФ	18	17	8	9	14	12
15.	К-п Л. В.	ЕТФ	3	15	4	2	17	7
16.	Н-а Д. А.	ГФ	4	1	13	5	8	16
17.	С-о Р. Д.	ФЕФ	5	1	11	16	17	14
18.	Ш-о Є. І.	ММФ	8	7	10	2	18	1
Сума балів цінності			134	90	183	141	242	138
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			2	1	5	4	6	3

Таблиця 3

Блок термінальних цінностей студентів контрольної групи згідно методики М. Рокіча наприкінці 2010-2011 навчального року (дівчата, n = 27)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	В-к Є. О.	ГРФ	15	1	10	11	16	4
2.	Г-а В. О.	ФІТ	10	1	13	5	7	8
3.	Л-а А. О.	ЕТФ	7	18	3	4	2	5
4.	Л-а Т. Ю.	ІТ	14	13	8	9	4	3
5.	М-о П. О.	ФІТ	5	4	8	12	16	9
6.	М-а О. М.	ФІТ	4	3	14	15	11	1
7.	М-к К. О.	ФБ	11	4	16	12	14	13
8.	О-а К. В.	ФІТ	2	1	15	11	13	7

9.	П-а К. В.	ФЕФ	8	1	11	17	18	5
10.	П-й А. І.	ФЕФ	1	2	13	14	3	15
11.	Р-а А. С.	ФІТ	5	1	10	11	13	4
12.	Б-н Ю. В.	ФІТ	11	13	9	10	17	8
13.	В-к К. В.	ФЕФ	7	2	16	11	8	1
14.	Г-р Є. Є.	ФМ	15	1	12	9	15	11
15.	Г-а А. С.	ЕТФ	14	1	11	5	17	6
16.	Д-а К. О.	ФМ	4	14	9	3	8	1
17.	К-а Є. А.	ФМ	8	1	5	2	17	13
18.	К-а Ю. А.	ФМ	8	2	17	1	16	11
19.	К-к О. О.	ГРФ	12	5	3	1	9	13
20.	М-к Є. В.	ФМ	15	4	14	11	17	6
21.	М-о С. В.	ММФ	15	1	4	7	16	12
22.	Н-а А. В.	ФІТ	6	5	8	11	15	10
23.	П-к Т. А.	ФЕФ	6	1	15	7	13	5
24.	Р-а А. С.	ФІТ	16	1	14	6	17	15
25.	С-к А. Г.	ФЕФ	12	4	8	6	14	11
26.	С-ч В. В.	ММФ	10	6	12	3	18	1
27.	Я-ч А.Г.	ММФ	5	1	12	10	17	6
Сума балів цінності			246	111	290	224	351	204
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			4	1	5	3	6	2

Таблиця 4

Блок термінальних цінностей студентів контрольної групи згідно методики М. Рокіча наприкінці 2010-2011 навчального року (юнаки, n =18)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	Б-ць В. І.	ЕТФ	12	2	13	10	14	9
2.	В-к В. С.	ЕТФ	3	1	6	5	17	9
3.	Г-н В. О.	ММФ	3	1	12	4	8	10
4.	К-о О. В.	ФБ	5	2	7	1	18	17
5.	К-ш Д. О.	ММФ	9	1	17	16	14	10
6.	К-о Д. М.	ЕТФ	7	1	17	11	14	13
7.	Л-в Б. Н.	ФБ	12	1	16	3	7	4
8.	М-й О. В.	ФІТ	3	1	7	10	15	8
9.	П-н І. В.	ЕТФ	3	4	9	8	12	7
10.	Ш-о М. В.	ФБ	2	9	5	3	11	4
11.	Ш-о О. О.	ММФ	12	4	17	14	13	9
12.	В-н Л. В.	ГФ	15	16	11	4	5	12
13.	Ж-ль І. А.	ФІТ	14	1	8	5	7	3
14.	К-й С. В.	ФЕФ	18	16	8	9	14	13

15.	К-п Л. В.	ЕТФ	5	16	3	1	17	9
16.	Н-а Д. А.	ГФ	15	1	2	6	10	5
17.	С-о Р. Д.	ФЕФ	2	1	13	8	15	7
18.	Ш-о Є. І.	ММФ	3	16	8	9	12	17
Сума балів цінності			143	94	179	127	223	166
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			3	1	5	2	6	4

Таблиця 5

Блок термінальних цінностей студентів експериментальної групи згідно методики М. Рокіча на початку 2010-2011 навчального року (дівчата, n = 18)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	Ар-т О. С.	ГФ	7	12	11	13	2	1
2.	Б-на А. І.	ФІТ	3	10	7	5	8	2
3.	Вар-к К. В.	ФМ	8	2	9	11	5	1
4.	В-ка С. О.	ЕТФ	12	3	17	16	18	6
5.	Г-ва В. Г.	ФІТ	5	6	18	8	4	10
6.	К-ет К. М.	ГРФ	13	1	9	5	18	6
7.	М-юк О. В.	ФІТ	12	2	14	13	7	9
8.	С-р А. О.	ФІТ	12	2	15	13	18	11
9.	Т-ва М. В.	ЕТФ	10	5	14	7	6	4
10.	Т-ко А. С.	ФЕФ	5	3	6	9	8	7
11.	Т-ч В. Б.	ФЕФ	11	7	9	8	10	5
12.	У-ва Т. П.	ФЕФ	4	1	11	8	9	3
13.	У-ч З. І.	ФМ	7	2	4	12	6	3
14.	Ф-ва О. Є.	ГРФ	14	3	16	6	8	5
15.	Ф-ко В. С.	ГРФ	9	8	3	10	7	6
16.	Х-н О. С.	ФБ	5	2	17	9	10	7
17.	Х-ко П. М..	ФБ	6	7	9	8	11	5
18.	Ц-ль Т. С.	ФБ	4	2	11	13	6	3
Сума балів цінності			147	78	200	174	161	94
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			3	1	6	5	4	2

Таблиця 6

Блок термінальних цінностей студентів експериментальної групи згідно методики М. Рокіча на початку 2010-2011 навчального року (юнаки, n = 23)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	Б-й Р. О.	ФІТ	11	6	2	12	17	3
2.	Б-ш М. О.	ГРФ	12	2	5	3	17	1

3.	Б-ш О. В.	ФЕФ	12	13	16	9	18	10
4.	В-н О. Ю.	ФЕФ	3	10	9	4	14	5
5.	Г-в А. С.	ФМ	3	4	18	13	7	8
6.	З-в В. Д.	ГРФ	6	17	13	10	7	5
7.	К-в Д. С.	ФЕФ	10	16	15	9	18	4
8.	К-о Д. А.	ФІТ	5	4	15	9	11	12
9.	К-н Є. І.	ФБ	4	10	14	13	16	6
10.	К-ч І. Р.	ГФ	8	6	16	10	1	7
11.	М-о С. О.	ФІТ	5	1	17	14	3	7
12.	М-й А. І.	ФМ	15	1	16	12	17	4
13.	Н-й О. В.	ФІТ	3	9	7	2	15	13
14.	П-й В. В.	ФІТ	12	1	11	5	17	6
15.	Р-в Є. В.	ЕТФ	5	12	10	11	18	8
16.	Р-й О. В.	ЕТФ	11	6	13	9	16	5
17.	Р-в А. О.	ФІТ	14	4	10	1	17	5
18.	Р-й С. С.	ФІТ	14	1	12	2	13	4
19.	Т-к О. П.	ФІТ	14	12	8	6	17	4
20.	У-в Р. П.	ГРФ	6	8	13	14	16	9
21.	Ф-н К. В.	ФІТ	5	1	7	3	14	2
22.	Х-в С. А.	ФІТ	8	13	11	12	18	7
23.	Ч-о М. С.	ФБ	6	7	12	16	8	14
Сума балів цінності			192	164	270	199	315	149
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			3	2	5	4	6	1

Таблиця 7

Блок термінальних цінностей студентів експериментальної групи згідно методики М. Рокіча наприкінці 2010-2011 навчального року (дівчата, n = 18)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	Ар-т О. С.	ГФ	7	4	12	6	17	3
2.	Б-на А. І.	ФІТ	3	9	15	10	14	4
3.	Вар-к К. В.	ФМ	8	2	9	11	5	1
4.	В-ка С. О.	ЕТФ	12	1	17	16	8	6
5.	Г-ва В. Г.	ФІТ	10	5	17	6	4	3
6.	К-ет К. М.	ГРФ	7	1	2	15	12	6
7.	М-юк О. В.	ФІТ	10	1	15	12	5	6
8.	С-р А. О.	ФІТ	12	1	11	4	7	9
9.	Т-ва М. В.	ЕТФ	9	5	10	7	4	6
10.	Т-ко А. С.	ФЕФ	10	2	7	8	4	6
11.	Т-ч В. Б.	ФЕФ	8	1	11	10	9	7
12.	У-ва Т. П.	ФЕФ	7	1	10	6	11	5
13.	У-ч З. І.	ФМ	5	1	3	7	8	4

14.	Ф-ва О. Є.	ГРФ	12	5	14	10	7	6
15.	Ф-ко В. С.	ГРФ	11	3	10	8	7	4
16.	Х-н О. С.	ФБ	3	1	7	10	11	5
17.	Х-ко П. М..	ФБ	5	1	12	13	11	6
18.	Ц-ль Т. С.	ФБ	4	1	15	14	12	5
Сума балів цінності			143	45	197	173	156	92
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			3	1	6	5	4	2

Таблиця 8

Блок термінальних цінностей студентів експериментальної групи згідно методики М. Рокіча наприкінці 2010-2011 навчального року (юнаки, n = 23)

№ п/п	Прізвище та ініціали	Факультет	Активне діяльне життя	Здоров'я	Пізнання	Розвиток	Творчість	Впевненість у собі
1.	Б-й Р. О.	ФІТ	14	1	13	15	11	6
2.	Б-ш М. О.	ГРФ	12	2	5	13	17	1
3.	Б-ш О. В.	ФЕФ	17	1	5	3	16	4
4.	В-н О. Ю.	ФЕФ	6	1	13	3	4	5
5.	Г-в А. С.	ФМ	4	1	14	15	12	2
6.	З-в В. Д.	ГРФ	4	13	11	7	6	1
7.	К-в Д. С.	ФЕФ	14	13	1	10	18	6
8.	К-о Д. А.	ФІТ	17	1	15	6	11	9
9.	К-н Є. І.	ФБ	5	8	11	13	15	3
10.	К-ч І. Р.	ГФ	14	10	16	15	8	7
11.	М-о С. О.	ФІТ	7	1	11	12	15	16
12.	М-й А. І.	ФМ	10	1	13	15	18	16
13.	Н-й О. В.	ФІТ	9	1	15	3	17	5
14.	П-й В. В.	ФІТ	12	1	11	10	18	8
15.	Р-в Є. В.	ЕТФ	1	3	9	12	18	17
16.	Рой О. В.	ЕТФ	11	6	13	9	16	5
17.	Р-в А. О.	ФІТ	9	1	10	3	15	6
18.	Р-й С. С.	ФІТ	14	1	12	2	13	4
19.	Т-к О. П.	ФІТ	14	1	8	6	17	4
20.	У-в Р. П.	ГРФ	14	8	12	18	10	11
21.	Ф-н К. В.	ФІТ	13	5	11	8	15	1
22.	Х-в С. А.	ФІТ	11	2	16	12	13	6
23.	Ч-о М. С.	ФБ	6	1	12	16	8	14
Сума балів цінності			238	83	257	226	311	157
Рейтинг цінності серед досліджуваних 6-ти			4	1	5	3	6	2

Додаток АБ

Форма інформованої згоди на участь
в психофункціональному дослідженні стану організму

Шановний учасник дослідження!

Фізичне виховання є складовою освіти, педагогічним, навчально-виховним процесом, спрямованим на оволодівання знаннями, уміннями і навичками, який здійснює значущий вплив на фізичний розвиток людини, його виховання в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення.

На даний час низка дослідників (Н.В. Москаленко, С.І. Присяжнюк та ін.) констатують стрімке падіння показників фізичного розвитку та здоров'я студентської молоді, у якої відсутня свідома потреба турботи про себе, про покращення свого психофізичного статусу і рівня здоров'я.

Мета дослідження – встановити особливості психофункціонального та фізичного розвитку організму студентів, звільнених від практичних занять з „Фізичного виховання".

Завдання дослідження - розробити пропозиції щодо покращення стану здоров'я студентів засобами фізичної культури.

Методи дослідження:

1. Психодіагностичні методи:

- методики - „Ціннісні орієнтації" (М.Рокіч) та діагностики рівня соціальної фрустрації Л.І. Васермана;

- тести – „Смисложиттєві орієнтації (Д.О. Леонтьєва) ", „Нервово-психічна адаптація", „Шкала тривожності", „Шкала депресії".

2. Методи оцінки фізичного розвитку (антропометрія, метод індексів).

3. Методи дослідження функціонального стану кардіо-респіраторної системи (вимірювання артеріального тиску, пульсометрія, визначення життєвої ємності легень за допомогою сухого портативного спірометру, проби Штанге та Генча).

Розуміння студентами дійсного стану здоров'я має допомогти усвідомити потребу докладати власні систематичні та результативні зусилля, спрямовані на подолання симптомів хвороби, покращення свого психосоматичного стану і опанування обраною професією.

Я, _____, студент НГУ, ___ курсу, _____ ф-ту, _____ групи, розумію, зміст викладеного вище і згоден(а) прийняти участь в проведенні психофункціонального дослідження під керівництвом викладача кафедри.

Я поінформований, що можу вийти з дослідження, але я втрачаю можливість отримати інформацію, важливу для покращення мого здоров'я.

Я поінформований, що дані про мою участь в дослідженні залишаються строго конфіденційними.

Я згоден з тим, що результати дослідження можуть обговорюватись лише особами, які проводять дослідження, та кваліфікованими спеціалістами (лікарями) і можуть бути використані у ході наукової роботи, спрямованої на пошук шляхів покращення здоров'я студентської молоді.

„____" _____ 2010р

_____
(підпис учасника)

_____
(підпис викладача-дослідника)

Додаток АВ

ДОГОВІР
про строкове співробітництво між кафедрами Дніпропетровської державної медичної академії і Національного гірничого університету

Ми, ті що нижче підписались, уклали цей строковий Договір про наступне.

Впродовж 2010-2011 навчального року на кафедрі Фізичного виховання НГУ буде проводитись педагогічний експеримент за темою «Інноваційна педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання». З метою наукового і безпечного проведення експерименту, а також для поширення отриманих нових наукових відомостей **колективи кафедр домовились про наступне**:

Кафедра фізичного виховання НГУ:

- створює достатні організаційні передумови з метою якісного проведення педагогічного експерименту для перевірки інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з дисципліни «Фізичне виховання» (автор розробки викладач С. А. Чернігівська);
- передбачає представлення попередніх результатів дослідження у доповіді на Міжвузівській науковій конференції «Актуальні питання фізичного виховання і здоров'я студентської молоді», проведення якої передбачається у ДДМА у січні 2011 р.;
- передбачає можливу участь викладачів кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології ДДМА у проведенні досліджень під час вказаного експерименту.

Кафедра фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології ДДМА:

- засвідчує, що фахівці кафедри, за наявності потреби, здійснюватимуть фахове супроводження і консультації у ході експерименту, що планується провести, у частині методичного забезпечення заходів з лікувальної фізичної культури осіб, що мають відхилення у стані здоров'я;
- таке супроводження і консультації знайдуть своє втілення у тому, що визначені викладачі кафедри можуть знайомитись із пропозиціями щодо змісту ЛФК, підтверджувати їх ефективність відносно наявних у студентів захворювань;
- створює можливість участі науковців кафедри фізичного виховання НГУ у роботі Міжвузівської наукової конференції «Актуальні питання фізичного виховання і здоров'я студентської молоді», проведення якої передбачається у ДДМА у січні 2011 р.

З боку кафедри фізичного виховання НГУ:
Завідуючий кафедри, доцент В. М. Вілянський

З боку кафедри фізичної реабілітації,
спортивної медицини та валеології ДДМА:
Завідуючий кафедри, доктор
медичних наук, професор В. В. Абрамов

30 серпня 2010 р.

Додаток АГ

ДНЕПРОПЕТРОВСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ МЕДИЦИНСКАЯ АКАДЕМИЯ
Кафедра физической реабилитации, спортивной медицины и валеологии
ПЕРВИЧНЫЙ / ТЕКУЩИЙ ОСМОТР

_____

Ф.И.О. _____, курс, группа _____, дата _____

Год рождения_____ Анамнез _____

Жалобы: а) в покое: нет / есть (какие) _____

б) при физической нагрузке: нет / есть (какие) _____

Состояние внутренних органов: ЧСС ___ уд/мин. АД _____ мм рт.ст. Тоны сердца ясные, приглушены, усилены, акцент ___ тона на _____, шумы: есть / нет (какие) _____, выслушиваются _____ после нагрузки / на левом боку: усиливается, исчезает. Со стороны др. внутренних органов: без особенностей / _____.

Данные функционального исследования: тип реакции на ФП (20 приседаний / Летунова), другая (какая)_____, нормотонический, гипотонический, гипертонический, гиперреактивный, дистонический ступенчатый. Период восстановления: в норме / замедлен, _____. Адаптация к физической нагрузке _____. ЭКГ _____.

Диагноз _____.

Режим движений (на стационарном этапе): постельный, полупостельный, палатный, свободный.

Режим физической нагрузки: щадящий, щадяще-тренирующий, тренирующий.

Формы ЛФК: лечебная гимнастика (индивидуальный, малогрупповой, групповой метод), УГГ, самостоятельные занятия по указанию врача, оздоровительная физическая культура, механотерапия, массаж.

И.П.: лежа, сидя, стоя. **Упражнения:** активные, пассивные, дыхательные, гимнастические, прикладные, _____.

Мышечные группы: мелкие, средние, крупные. **Темп выполнения упражнений:** медленный, средний, быстрый.

Количество повторений: 4, 6, 8, 10, 12, 15, ____ раз. **Длительность занятия:** 5, 10, 15, 20, 30, _____ мин.

Другие рекомендации: _____.

Врач: _____

Додаток АД

АЛГОРИТМ
ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНИХ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ СТУДЕНТІВ З ПОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ЗА «ПРОГРАМОЮ 100 ХВИЛИН»

Використання «Алгоритму» передбачає дотримання *першої методичної вимоги*, а саме – створений алгоритм має бути використаним саме студентами першого року навчання. Адже розроблена у цей період, із застосуванням алгоритму, програма їхніх самостійних фізкультурно-оздоровчих занять у наступні роки навчання у виші буде лише вдосконалюватись. Дана програма занять повинна поступово перетворюватись на частину їхнього здорового способу життя, являтись дієвим засобом забезпечення стійкої ремісії за рахунок систематичного виконання потрібних особі комплексів фізичних вправ і засобів не медикаментозного впливу на психосоматичну сферу.

Під *алгоритмом організації самостійних фізкультурно-оздоровчих занять* за «Програмою 100 хвилин» ми маємо на увазі таку суворо визначену і логічну послідовність дій студентів, яка забезпечує створення ними своєї власної, ефективної фізкультурно-оздоровчої програми, яка має враховувати особливості наявного захворювання.

Принципова *послідовність дій викладача і студентів* відповідно до алгоритму *включає описані нижче п'ять тісно пов'язаних поміж собою етапів.*

1.*Гностичний етап*, присвячений набуванню поки що відсутніх знань:

1.1.Ознайомлення студента, шляхом вивчення рекомендованої літератури, з особливостями наявного основного захворювання, а також супутніх захворювань, якщо вони існують (етіологія, особливості прогресування, покази і проти покази відносно виконання тих або інших фізичних вправ і засобів не медикаментозного впливу на хворобу і т.п.).

1.2.Вивчення студентом змісту уніфікованої «Програми 100 хвилин». На основі вже отриманих знань, самостійне визначення того, які з описаних у програмі та рекомендованих засобів фізкультурно-оздоровчого впливу можуть бути ним включені у власну фізкультурно-оздоровчу програму.

1.3.Якщо студент, консультуючись із своїм викладачем, доходить висновку, що описаних у «Програмі 100 хвилин» засобів впливу на захворювання для забезпечення стійкої ремісії недостатньо, він продовжує пошук потрібних методик у доступній літературі, взявши до уваги наставляння свого викладача.

1.4.Подальше отримання додаткових відомостей про необхідні студенту засоби оздоровчого впливу і методику їх використання (рекомендована література, Інтернет), для включення в індивідуальну, комплексну фізкультурно-оздоровчу програму, занять.

1.5.Визначення, під час консультацій з викладачем і лікарем кафедри, остаточного кола тих засобів оздоровчого впливу, які мають бути достатніми на першому етапі розробки та апробації власної програми занять.

2.*Етап конструювання*, пов'язаний з комплексуванням засобів фізкультурно-оздоровчого впливу, у змісті програми своїх занять:

2.1.Студент має визначити, які саме засоби оздоровчого впливу він повинен використовувати у своїй програмі впродовж навчального дня, впродовж тижня (мається на увазі, що окрім навчальних днів у нього вже з'являються вихідні, які він може наповнювати дещо іншими видами активності, приміром фізичною рекреацією у приміській зоні). Це також підбір оздоровчих засобів з урахуванням особливостей пори року.

2.2.Одночасно студент визначається, в якій саме послідовності, в залежності від режиму навчального дня, він може використовувати ті або інші засоби оздоровчого впливу. Він визначає, також, дозування виконання вправ впродовж одного дня своїх фізкультурно-оздоровчих занять.

2.3.Студент повинен брати до уваги, що приблизний час на виконання усіх передбачених фізкультурно-оздоровчих заходів, починаючи від психологічного розвантаження, і закінчуючи фізкультурними хвилинками, від виконання рекомендованих лікувальних фізичних вправ до процедур загартування, від потрібних гігієнічних заходів до самомасажу і т.п., має складати приблизно 100 хв. на день.

2.4.Нарешті, студент самостійно визначає цілі і задачі застосування передбачених фізкультурно-оздоровчих заходів на поточний навчальний рік; детально описує проект програми занять, враховуючи особливості режиму навчального дня, тижня і періоду року подає його на перевірку викладачу.

3.*Етап експертизи і доопрацювання* складеної студентом індивідуальної програми фізкультурно-оздоровчих занять:

3.1.Студент, разом з викладачем кафедри фізичного виховання, враховуючи особливості свого захворювання і показання по застосуванню тих або інших засобів фізкультурно-оздоровчого впливу, аналізує складений проект індивідуальної програми занять, спрямованої на сприяння стійкій ремісії.

3.2.Отримавши відповідні методичні рекомендації, студент самостійно доопрацьовує власну програму занять.

3.3.Погоджує остаточний варіант своєї першої фізкультурно-оздоровчої програми з викладачем, бере її зміст за орієнтир власних фізкультурно-оздоровчих занять і, саме з цього моменту, він готовий до її виконання.

Наступна методична вимога торкається часу: усі три вказані вище етапи, оптимально, повинні бути завершені впродовж вересня-жовтня місяців.

4.*Етап пробної реалізації* першої власної фізкультурно-оздоровчої програми занять передбачає:

4.1.Самостійне розгортання студентом систематичних фізкультурно-оздоровчих занять у відповідності із змістом створеної програми.

4.2.Застосування засобів самоконтролю за психофізичним станом, а також фіксацію особливостей свого стану у щоденнику самоконтролю.

4.3.Уточнення, після погодження з викладачем, окремих елементів складеної програми з урахуванням даних самоконтролю.

Чергова методична вимога - тривалість четвертого етапу – листопад-грудень місяці.

5.*Етап аналізу попередніх результатів, доопрацювання програми, досягнення і закріплення бажаного оздоровчого ефекту*, передбачає:

5.1.По підсумках першого семестру студент, проходить тестування, як складову рейтингової системи оцінювання успіхів в опануванні дисципліною «Фізичне виховання», яке має дати відповідь на питання, чи відбулись і які саме зміни у його психофункціональному стані і стані фізичного розвитку.

5.2.По результатах тестування, разом з викладачем, студент може вносити корективи у зміст своєї фізкультурно-оздоровчої програми, яка у ще більш вдосконаленому вигляді має сприяти досягненню в другому семестрі визначеної цілі і задач занять на перший навчальний рік.

5.3.Студент у ході другого семестру навчання зосереджується на якомога більш ретельному (регулярному, суворо відповідному визначеному змісті занять тощо) виконанні фізкультурно-оздоровчої програми, спрямованої на покращення стану здоров'я і досягнення стійкої ремісії.

5.4.Студент продовжує самоконтроль за станом власного здоров'я.

5.5.Наприкінці семестру, за результатами чергового тестування психофізичного стану, студент може доопрацювати зміст програми занять, якою він повинен користуватись у подальшому.

Методична вимога – тривалість п'ятого етапу – січень – травень місяці.

Застосування описаного алгоритму передбачає дотримання викладачем та студентом також *інших вимог*. Так, у відповідності до описаних етапів розробленого алгоритму, викладач здійснює оперативний (у ході окремого етапу), поточний (за результатами кожного етапу) та підсумковий (за результатами семестру) контроль, результати якого фіксуються рейтинговою системою оцінювання успішності студентів з опанування «Фізичним вихованням».

Важлива методична вимога полягає в тому, що дотримання усіх елементів алгоритму дозволяє:

- розробляти індивідуальні програми фізкультурно-оздоровчих програм, використовуючи «Програму 100 хвилин», які враховують різноманітні захворювання, на які страждають студенти у наш час;

- забезпечувати надійний педагогічний і лікарський контроль за розробкою і безпечним виконанням студентами власних фізкультурно-оздоровчих занять;

- надійно залучати студентів до формування здорового способу життя, як одного з найбільш важливих результатів їх непрофесійної фізкультурної освіти.

*Наступні методичні вимоги,*відносно застосування «Алгоритму»:

- студент має дотримуватись визначених і описаних його етапів;

- контролювати стан свого здоров'я, у випадку появи перших несприятливих ознак його погіршення, припинити заняття і звернутись до свого лікаря або лікаря кафедри фізичного виховання;

- про погіршення здоров'я інформувати викладача кафедри;

- лише після позитивного висновку викладача, яке погоджується з лікарем кафедри, студент повертається до фізкультурно-оздоровчих занять.

Додаток АЕ

Перелік питань
до поточного контролю у ході реалізації інноваційної педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»

Модуль 1 «*Введення до курсу НФО, адаптація і початок активного мотивування студентів до управління власним здоров'ям*»

1. Дати визначення поняттям «Освіта», «Непрофесійна фізкультурна освіта», «Фізична культура» і «Фізичне виховання».
2. Дати визначення поняттям «Здоров'я», «Будівничий власного здоров'я», «Будівництво власного здоров'я» і «Фізкультурна діяльність».
3. Дати пояснення, у чому полягає діяльнісний аспект фізичної культури. Чому фізична культура і фізкультурно-оздоровча діяльність особи взаємопов'язані поняття та явища.
4. Розкрити призначення, зміст і принципи, ціль та методи непрофесійної фізкультурної освіти студентів.
5. Дати визначення поняттям «Фізкультурна грамотність» і «Фізкультурна освіченість», пояснити різницю між цими двома поняттями.
6. Явище фізкультурної діяльності. Формування системи власної фізкультурної діяльності.
7. Поняття про індивідуальну програму самостійних фізкультурно-оздоровчих занять.

Модуль 2 «*Залучення до системи самостійних фізкультурно-оздоровчих занять і системи самоконтролю*».

1. Охарактеризуйте основні симптоми та причини виникнення вашого захворювання.
2. Розкрийте фізіологічне обґрунтування механізмів лікувальної дії фізичних вправ на організм людини.
3. Загальні показання та протипоказання до занять лікувальною фізичною культурою у випадку захворювання, на яке страждає студент.
4. Види фізичних навантажень та гімнастичних вправ, що протипоказані для використання у фізкультурно-оздоровчих заняттях при хворобі, на яку страждає студент.
5. Рекомендовані фізичні вправи лікувальної та оздоровчої фізичної культури при захворюванні, котрим страждає студент.
6. Самоконтроль за станом організму до, під час та після фізкультурно-оздоровчих занять. Складання щоденника самоконтролю за станом організму. Ознаки розвитку втоми при заняттях оздоровчою фізичною культурою.
7. Надайте характеристику об'єктивних та суб'єктивних показників стану організму, що характеризують стан вашого здоров'я та заносяться до щоденника самоконтролю.

Модуль 3 «*Вдосконалення системи самостійних фізкультурно-оздоровчих занять та отримання оздоровчого ефекту від них*».

1. Поясніть показання та протипоказання до проведення самомасажу. Основні прийому масажу: погладжування, розтирання, розминання і вібрація.
2. Методика проведення самомасажу верхніх і нижніх кінцівок.
3. Комплекси фізкультхвилинок для покращення мозкового кровообігу, для зняття втоми з м'язів плечового поясу та поясу вільних верхніх кінцівок, для покращення зору, «кабінетна гімнастика».

4. Психологічні засоби відновлення у стані втоми.

5. Наведіть приклади правильного і неправильного положення тіла при виконанні окремих видів по всяк денних робіт.

6. Поясніть, як складається індивідуальна програма самостійних фізкультурно-оздоровчих занять на окремий день.

7. Поясніть, як складається індивідуальна програма самостійних фізкультурно-оздоровчих занять на тиждень і пору року.

Модуль 4 «*Подальше формування фізкультурно-діяльної особистості і будівничого власного здоров'я студента та випускника вишу*».

1. Поясніть, які рекомендовані програми оздоровчих занять дозованої ходи та бігу ви знаєте. Наведіть приклади, дайте характеристику та розкрийте методику виконання. (в якості прикладу наведіть 2-3 програми).

2. Поясніть методику загартування повітрям. Форми та основні принципи загартування. Тимчасові протипоказання до загартування.

3. Поясніть методику загартування водою. Форми та основні принципи загартування. Тимчасові протипоказання до загартування.

4. Методика проведення «холодової» проби для визначення режиму загартування. Методика виконання контрастного душу.

5. Поясніть, за яким ознаками можна судити про необхідність тимчасово зупинити виконання своєї фізкультурно-оздоровчої програми, а також звернутись за консультацією до лікаря або викладача фізичного виховання.

6. Поясніть, як оцінюється результативність розробленої та реалізованої програми самостійних фізкультурно-оздоровчих понять.

7. Поясніть, чому потрібно періодично вдосконалювати зміст та форми самостійних фізкультурно-оздоровчих занять.

Наукове видання

ПРИХОДЬКО Володимир Васильович,
д-р пед. наук, проф.
ТОМЕНКО Олександр Анатолійович,
д-р наук з фі звих, професор
ЧЕРНІГІВСЬКА Світлана Анатоліївна,
к-т наук з фіз. вих.

ОСВІТНІ
ефекти фізичної культури

Монографія

Відповідальний за випуск
Технічний редактор
Комп'ютерна верстка
Дизайн обкладинки
Коректор *В.В. Приходько*

Приходько Володимир Васильович
Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики спортивної підготовки Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту. Автор понад 300 праць наукового та методичного характеру.
E-mail: komandaODI@ukr.net

Томенко Олександр Анатолійович
Доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Заслужений тренер України, автор понад 200 наукових праць із проблематики фізичного виховання різних груп населення.
E-mail: rehabsc.tt@gmail.com

Чернігівська Світлана Анатоліївна
Кандидат наук з фізичного виховання та спорту, спорту, доцент кафедри фізичного виховання та спорту Національного технічного університету «Дніпровська політехніка». Автор понад 60 друкованих праць.
E-mail: kandidat2208@ukr.net