

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

КОШОЛАП АНАТОЛІЙ СТЕПАНОВИЧ

УДК 378.14:796:37.02

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук,

професор

Сметанський М.І.

Вінниця – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ...	11
1.1. Фізичне здоров'я майбутніх учителів як соціально- педагогічна проблема.....	11
1.2. Роль самовдосконалення у зміцненні фізичного здоров'я майбутніх учителів.....	36
1.3. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення	57
Висновки до першого розділу	80
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУ- ВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	85
2.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення.	85
2.2. Організація та проведення формувального експерименту.	111
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	138
Висновки до другого розділу.....	156
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	166

ВСТУП

Актуальність дослідження. Діяльність будь-якого фахівця, в тому числі і вчителя, не є повноцінною, якщо вона обмежена лише рівнем його професійної майстерності. Неодмінною умовою успішного виконання фахівцем виробничих обов'язків, розвитку його творчого потенціалу є наявність відповідних фізичних можливостей. Водночас для сучасного вчительського середовища характерна дещо парадоксальна ситуація, за якої здоров'я як необхідна умова професійної й особистісної самореалізації має досить низький рівень престижності. Дослідження Л.Мітіної свідчать, що 66,5 % учителів і 62,2 % керівників освітніх установ не називають здоров'я серед шести основних життєвих цінностей [133]. Трапляються випадки, коли вчителі зловживають шкідливими звичками, демонструють своє трудове зав'язання в момент поганого самопочуття або хвороби. Тому вчительство як професійна група відрізняється вкрай низькими показниками фізичного й психічного здоров'я. Навіть у молодих учителів частими є хвороби серцево-судинної системи, виразкові захворювання шлунково-кишкового тракту, захворювання неврогенного характеру (нервові виснаження, неврози). І ці показники знижуються у міру збільшення стажу роботи в школі.

Поганий фізичний стан суттєво знижує творчий потенціал учителя, ускладнює його професійну самореалізацію. Крім того, фізичний стан педагога прямо чи опосередковано позначається на здоров'ї учнів і на результатах навчально-виховної діяльності загалом. Це змушує розглядати фізичне здоров'я майбутніх учителів як важливу не лише професійну, але й соціальну проблему. У зв'язку з цим і підготовка майбутніх учителів повинна вміщувати в собі не тільки належний рівень їх фахової готовності, оволодіння основами педагогічної техніки, але й забезпечення високого рівня фізичної культури. Успішне вирішення цього завдання вимагає вдосконалення системи фізичної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, залучення їх до систематичних самостійних занять

фізичною культурою.

Проблема вдосконалення фізичного виховання майбутніх учителів є предметом уваги багатьох дослідників. Загальнотеоретичні питання її розв'язання всесторонньо розкрито в працях В. Асєєва, В. Афанасьєва, Р. Довбуша, П. Якобсона та ін.; психологічні основи формування потреби у фізичному самовдосконаленні досліджено в роботах Б.Ананьєва, А. Ковальова, Ю. Орлова, К.Платонова, С. Рубінштейна та ін.; основи формування готовності до фізичного вдосконалення учнівської молоді розроблено в дослідженнях М.Зубалія, М.Жаворонкової, М.Козленка, М.Туленкова, Б. Шияна та ін.; питання формування мотивів, потреб і ставлення студентів до занять фізичними вправами розкрито в працях В. Бауера, М. Віленського, Г.Зайцева, М. Кутєпова, М. Пономарева, В.Рейзіна та ін.

У ряді дисертаційних досліджень особливу вагу приділено самовихованню як фактору розвитку особистості, педагогічним умовам підвищення його ефективності в практиці виховного процесу (С.Єлканов, А.Калініченко, А.Кочетов, В.Оржеховська, М.Сметанський, М.Тайчинов, С.Хохлова, Л.Ярова та ін.).

У ракурсі нашого дослідження викликають інтерес ідеї представників гуманістичної парадигми виховання (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Сухомлинський), їхні твердження про мету виховання, яка повинна полягати у формуванні здатності майбутніх фахівців творити себе як особистість.

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень свідчить, що проблема підготовки майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення в процесі занять фізичною культурою не була предметом спеціального вивчення. Тому в практиці роботи, спрямованої на фізичне вдосконалення студентської молоді, переважає орієнтація на директивну модель виховання, згідно з якою викладачі намагаються змусити студентів виконувати відповідні нормативні розпорядження. Такий

стан справ призводить до того, що переважна більшість студентів не виявляє належної активності щодо зміцнення свого здоров'я. Стає все очевиднішим той факт, що без належної внутрішньої мотивації студентів, їх особистісної зацікавленості процесом і результатами власного фізичного розвитку стан здоров'я студентської молоді не поліпшиться. Постає гостра потреба в пошуках шляхів і методів підготовки майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення на засадах принципів гуманізму і демократизму.

Таким чином, недостатня розробленість і водночас актуальність проблеми як в теоретичному, так і прикладному аспекті зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: "Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення".

Об'єкт дослідження – фізичне виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Предмет дослідження – формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення у процесі фізичного виховання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до фізичного вдосконалення.

Гіпотеза. У дослідженні ми виходили з того, що успішне формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення можливе за таких умов:

- усвідомлення студентами особистісної значущості здоров'я і необхідності поліпшення своєї фізичної готовності як важливої передумови професійної самореалізації;

- оволодіння ними методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями вдосконалення власного фізичного стану;

- забезпечення педагогічної підтримки студентів у фізичному самовдосконаленні.

Відповідно до мети й висунутої гіпотези сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати суть поняття „готовність до фізичного самовдосконалення”.

2. Визначити критерії та рівні оцінки готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення.

3. Обґрунтувати педагогічні умови й етапи формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до фізичного самовдосконалення.

4. Розробити методичні рекомендації щодо формування готовності майбутніх учителів до фізичного вдосконалення.

Методологічну основу дослідження становлять положення загальної теорії діяльності, розроблені Л.Виготським, О. Леонтьєвим, С.Рубінштейном; концепції мотиваційно-смісловій регуляції діяльності А. Асмоловим, В. Іванніковим, В. Вілюнасом та ін., дослідження В.Асєєва, А.Маркової, П.Якобсона присвячені психологічним механізмам формування мотиваційної сфери особистості; праці М. Зубалія, Л. Іващенко, М. Козленка, М. Туленкова з вивчення загальнофізичної й професійно-прикладної підготовки фахівців, обґрунтування шляхів і засобів формування потреби в заняттях фізичними вправами; наукові публікації І.Беха, Й.Боришевського, А. Драчука, С. Єлканова, А. Кочетова, В. Крутецького, В.Оржеховської, Л. Рувинського, М. Сметанського, Б. Шияна, у яких приділено увагу самовихованню як фактору розвитку особистості, умовам ефективного його впровадження в практику виховного процесу.

Методи дослідження. У дослідженні використовувався комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів:

- аналіз, порівняння й узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми для з'ясування сутності поняття „готовність до фізичного самовдосконалення”, розробки критеріїв і рівнів готовності майбутніх учителів до нього, обґрунтування педагогічних умов його ефективності у виховному процесі ВНЗ;

- спостереження, бесіди, анкетування й експертні оцінки, які застосовувались із метою діагностування рівня готовності студентської молоді до фізичного самовдосконалення;

- формувальний експеримент: перевірялись педагогічні умови поліпшення готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення;

- стандартизовані та валідизовані опитувальники для визначення структури ціннісних орієнтацій студентів, рівня розвитку їх вольових якостей, адекватності самооцінки.

Дослідження проводилось у три етапи. Всього в дослідженні взяло участь 1253 студенти першого – п'ятого років навчання. Педагогічний експеримент проводився протягом 2003 – 2008 років.

На першому етапі (2003 – 2004 рр.) здійснено аналіз філософської, соціологічної й психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, вивчено стан практики формування готовності до фізичного самовдосконалення, вироблено вихідні теоретичні позиції, уточнено предмет, мету й завдання дослідження, обґрунтовано робочу гіпотезу, розроблено програму педагогічного експерименту.

На другому етапі (2005 – 2007 рр.) проводився педагогічний експеримент: на констатувальному етапі діагностувався рівень готовності студентської молоді до фізичного самовдосконалення, проводилася експериментальна перевірка гіпотези, апробувалися основні положення дослідження.

На третьому етапі (2007 -2008 рр.) аналізувалися й узагальнювалися результати дослідження, формулювалися висновки, розроблялися рекомендації щодо формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницької гуманітарно-

педагогічної академії, Волинського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення: усвідомлення студентами значущості здоров'я як необхідної передумови особистісної і професійної самореалізації; оволодіння ними методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями вдосконалення власного фізичного стану; забезпечення педагогічної підтримки студентів у фізичному самовдосконаленні;

Визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, діяльнісно-результативний) та рівні готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення (директивно-емпіричний, адаптивно-алгоритмічний, локально-рефлексивний, ситемно-рефлексивний), розроблено методику їх діагностики;

уточнено сутність і структурні компоненти готовності до фізичного самовдосконалення;

подальшого розвитку набули зміст, форми і методи забезпечення педагогічної підтримки студентів у фізичному самовдосконаленні.

Практичне значення дослідження полягає в розробці комплексу діагностичних прийомів визначення рівнів сформованості готовності студентів до фізичного самовдосконалення; підготовці й упровадженні в практику методичних рекомендацій щодо формування потреби майбутніх учителів в заняттях фізичними вправами; розробці методичних рекомендацій щодо оптимальної організації процесу формування готовності студентів ВНЗ до фізичного вдосконалення.

Основні результати дослідження втілено в практику навчально-виховного процесу Вінницького державного педагогічного університету (довідка №53 від .2008 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

(довідка №96 від 22.02.2008 р.), Волинського національного університету (довідка № 3/2178 від 02.07. 2008 р.).

Теоретичні висновки та результати дослідження можуть бути також використані в навчально-виховному процесі інших ВНЗ, на методичних семінарах і курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури при інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників.

Надійність і достовірність результатів і основних висновків дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням комплексу надійних і валідних діагностичних методик, відповідних меті й завданням дослідження; репрезентативністю вибірок і використанням статистичних критеріїв значущості експериментальних гіпотез, математичною обробкою кількісних показників і якісним аналізом результатів констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювались на міжнародних науково-практичних конференціях „Зміст громадянської освіти і виховання: історія, реалії, перспективи” (м.Херсон, 2006 р.); „Zdrowa szkola – zdrowy ucen (м. Люблін, 2007 р.); „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” (м.Київ-Вінниця, 2008 р.); „Соціально-педагогічні аспекти сприяння здоров’ю учнівської та студентської молоді (м.Луцьк, 2008 р.); на всеукраїнській науково-практичній конференції „Теорія та практика ринкових перетворень: економічний та соціальний контекст” (м. Вінниця, 2008 р.); на засіданнях кафедр педагогіки та фізичного виховання, гуртка аспірантів при Вінницькому державному педагогічному університеті.

Публікації. Основні результати дослідження викладено у **8** публікаціях, з яких 4 статті, вміщені у фахових виданнях, 2 навчально-методичних посібники (у співавторстві), 1 тези і 1 методичні рекомендації,

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, 12 таблиць, додатків. Загальний обсяг роботи становить 182 сторінки, з них основного тексту 165 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

1.1. Фізичне здоров'я майбутніх учителів як соціально-педагогічна проблема

Фізичне здоров'я педагога є необхідною умовою його активної життєдіяльності та професійної самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Прямо чи опосередковано воно позначається на здоров'ї учнів і на результатах навчально-виховної діяльності загалом. Як свідчать дослідження, стан здоров'я вчителя впливає на учнів на всіх рівнях: емоційно-психологічному, біоенергетичному, інформаційному, виховному [182]. Нездоровий педагог не може забезпечити необхідної якості організації навчально-виховного процесу. Проблематичним для нього стає також виховання культури здоров'я школярів, оскільки для цього необхідний особистий приклад. Поганий фізичний стан, фізичні недуги значно знижують творчий потенціал і ускладнюють професійну самореалізацію вчителя. Тим більш парадоксальною виглядає ситуація, характерна для сучасного вчительського середовища, в якому здоров'я має досить низький рівень престижності.

Аналіз результатів низки досліджень свідчить про наявність серед учителів високого рівня захворюваності і при цьому недостатню мотивацію збереження власного здоров'я (О.О. Баранов, І.П. Дмитроченкова, Г.Ф. Заремба, Н.В. Ланіна, Л.М. Мітіна, Є.І. Рогов, С.В. Субботін, Т.В. Форманюк і ін.). Нерідко вчителі навіть бравують трудовим завзяттям у момент поганого самопочуття або хвороби. Неправильними установками вчитель не тільки завдає шкоди своєму здоров'ю, але й негативно впливає на ставлення до здорового способу життя своїх учнів. Незалежно від своєї спеціальності кожен учитель має виховувати в учнів стійку мотивацію на здоров'я. А це можливо лише тоді, коли він на власному досвіді пізнав

цінність здорового способу життя, цілеспрямованої роботи над збереженням свого здоров'я. Тільки за цієї умови вчителі зможуть створити в освітній установі здорове середовище. Отже, завдання збереження і зміцнення фізичного здоров'я повинно стати одним з пріоритетних у сфері життєвих і фахових інтересів працівників освіти.

Перед тим як розглядати актуальний стан фізичного здоров'я сучасного вчительства, його причини і можливості поліпшення, треба уточнити термінологію, з'ясувати сутність основних понять, які вживаються в контексті досліджуваної проблематики. Варто зазначити, що вихідне поняття «здоров'я» є досить неоднозначним і характеризується різноплановістю підходів до трактування його змісту. На сьогодні доводиться констатувати відсутність загальноприйнятого трактування здоров'я. Різноманіття поглядів на зміст цього поняття і складність вироблення єдиної, узгодженої позиції значною мірою пояснюється тим, що здоров'я є складним феноменом, значущі аспекти якого важко виділити стисло й однозначно.

Феномен здоров'я людини впродовж усієї історії розвитку людства привертав увагу багатьох дослідників, котрі напрацювали велику кількість різноманітних характеристик цього явища. Науковці використовують багато визначень і показників різного змісту, які висвітлюють різні аспекти феномена здоров'я (типи здоров'я, його рівні, складові тощо). Уявлення про здоров'я та його критерії змінювалося з часом: низкою авторів воно визначається як нормальна функція організму на всіх рівнях його організації; як динамічна рівновага організму і його функцій з навколишнім середовищем (Гіппократ, А.Г. Спенсер, східні філософи); як здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій; як здатність організму пристосовуватися (У. Кеннон, В.П. Петленко, І.І. Брехман); як відсутність хвороб, хворобливих станів, хворобливих змін (традиційне медичне розуміння); як повне фізичне, духовне, розумове і соціальне благополуччя (Г.Сігеріста, Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я

(ВООЗ); як набута індивідом у процесі його становлення цілісність, що передбачає особистісну зрілість (Г. Олпорт, Ф. Перлз), інтеграцію життєвого досвіду (К. Роджерс); як універсальна людська цінність, що співвідноситься з основними ціннісними орієнтаціями особистості і посідає певне положення в ціннісній ієрархії (Платон, А. Маслоу).

Здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, котрий може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, капіталовкладення, як індивідуальна й суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, пов'язане з навколишнім середовищем. Відтак стає зрозумілою складність визначення здоров'я в повному обсязі. Історія розвитку науки про здоров'я налічує близько восьми десятків різноманітних визначень.

В енциклопедії пропонується таке визначення: «Здоров'я – природний стан організму, що характеризується його врівноваженістю з навколишнім середовищем і відсутністю яких-небудь хворобливих змін» [33, с. 442]. Здоров'я людини визначається комплексом біологічних (спадкових і набутих) та соціальних чинників. Останні мають настільки важливе значення в підтримці стану здоров'я або у виникненні й розвитку хвороби, що в Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я записано: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів» [195].

Таке визначення є досить дискусійним. По-перше, воно надто загальне й ґрунтується на понятті «благополуччя», яке має відносний характер. По-друге, в рамках цього визначення здорова людина розглядається по суті як статична система. Однак людський організм перебуває в постійній зміні і розвитку, причому ця динаміка — одна з необхідних умов фізичного й душевного здоров'я. На думку С.В. Попова, визначення, запропоноване ВООЗ, виключає людей, які мають певні (природжені або набуті) фізичні дефекти, навіть у стадії компенсації [146].

Одним із недоліків визначення здоров'я ВООЗ є неможливість його використання для кількісного оцінювання стану організму [46].

Г.Л. Біліч, Л.В. Назарова доповнюють визначення ВООЗ двома аспектами: «здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя і здатність пристосовуватися до постійно змінюваних умов зовнішнього навколишнього середовища і природного процесу збереження, а також відсутність хвороб і фізичних дефектів».

Таке широке визначення здоров'я також є дещо спірним, оскільки соціальна повноцінність людини не завжди збігається з її біологічним станом. Взагалі, поняття «здоров'я» досить умовне й об'єктивно визначається на підставі сукупності антропологічних, клінічних, фізіологічних і біологічних показників, що визначаються з урахуванням статеві-вікових чинників, а також кліматичних і географічних умов.

Сучасні дослідження виявили обмеженість суто медичного підходу до розуміння феномену здоров'я, у контексті якого останнє трактується як відсутність хвороби. Поширеність подібного визначення пояснюється тим, що тривалий період воно вживалося в практичній медицині. Якщо в людини, що звернулася до лікаря, не виявляли симптомів захворювання, вона вважалася здоровою. Тобто, у практиці лікування не враховувалось те, що відсутність симптомів хвороби ще не означає наявності доброго здоров'я.

За сучасними уявленнями, здоров'я вже не розглядається як суто медична проблема. Більше того, комплекс медичних питань становить лише малу частину феномена здоров'я. Так, узагальнені підсумки досліджень залежності здоров'я людини від різних чинників переконують, що стан системи охорони здоров'я обумовлює в середньому лише близько 10% всього комплексу впливів. Решта 90% припадає на екологію (близько 20%), спадковість (близько 20%) і найбільше – на умови і спосіб життя (майже 50%) [199]. Тобто, суто медичний аспект не є головним серед

різноманітності впливів на здоров'я людини, а отже, медичне визначення здоров'я як відсутність хвороби не відповідає життєвим реаліям.

Здоров'я характеризують не тільки якісно, але й кількісно, оскільки існує поняття про рівень здоров'я, що визначається широтою адаптаційних можливостей організму. Хоча здоров'я є станом, протилежним хворобі, воно може бути пов'язане з нею різними перехідними станами і не мати чітких меж.

В.П. Казначеев визначає здоров'я індивіда як «процес (динамічний стан) збереження й розвитку психічних, фізіологічних, біологічних здібностей людини, її оптимальної працездатності, соціальної активності при максимальній тривалості життя» [77, с. 160].

М.М. Амосов вважає, що здоров'я організму визначається його кількістю, яку можна оцінити максимальною тривалістю функціонування органів при збереженні якісних меж їхніх функцій [7].

Інше трактування поняття здоров'я пропонують С.Я. Чикін і Г.І. Царегородцев [205]. Здоров'я як «стан повного фізичного і соціального благополуччя» (Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я, 1949) залежить від складної взаємодії між організмом людини і соціально-економічними, біологічними, природно-економічними й іншими чинниками. Здоров'я – це такий стан, коли людина, може оптимально здійснювати всі суспільні і біологічні функції, властиві їй як соціально-біологічній істоті. Здоров'я є вираженням і проявом цілісності індивіда. Воно не зводиться лише до фізичного стану, а передбачає одночасно психоемоційну рівноваженість, тобто психічне здоров'я. Стан здоров'я населення лікарі оцінюють за низкою основних комплексних показників: захворюваності, непрацездатності, смертності, фізичному і психічному розвитку і ін. [205]. У зв'язку з визначенням поняття «здоров'я» вказані автори розглядають також зміст понять «норма» і «хвороба».

На думку деяких авторів, здоров'я відображає якість життя, що передбачає діалектичну взаємодію і взаємозалежність між фізичним станом

індивіда, його психічними проявами, емоційними реакціями й соціальним середовищем, у якому він живе. У цьому сенсі три компоненти здоров'я належать з фізичного погляду і до структури і до функціонування організму, а з психічної і соціальної точки зору – до моделі поведінки особистості в суспільстві. Як здоров'я і гармонійний розвиток організму, так і захворювання залежать від ендогенних і екзогенних чинників [207].

Ю.П. Лісіцин розглядає здоров'я людини як гармонійну єдність біологічних і соціальних якостей, а хворобу – як порушення цієї гармонії та єдності. На думку дослідника, «здоров'я людини не може зводитися лише до констатації відсутності хвороб, нездужання, дискомфорту. Воно – стан, який дозволяє людині вести природне у своїй свободі життя, повноцінно виконувати властиві людині функції, насамперед трудові, вести здоровий спосіб життя, тобто відчувати душевне, фізичне і соціальне благополуччя» [117].

Підхід до здоров'я як до стану, що не зводиться до відсутності хвороби, отримав назву позитивної концепції здоров'я (Г.І. Царегородцев, 1989; А.В. Квасенко, Ю.Г. Зубарев, 1980 і ін.). Її розвивають А.В. Сахно (1992), О.І. Даніленко (1988), В.В. Горінов (1993) і ін. Концепція А.В. Сахно ґрунтується на аксіологічному підході й характеризується виділенням одночасно з психічним здоров'ям, здоров'я морального. Останнє визначається як імунітет до різних видів соціального зла, етична чистота вчинків і помислів тощо.

Деякі автори виділяють шість компонентів здоров'я: фізичне, психічне, розумове, особистісне, соціальне й духовне (М.С. Гончаренко, С. Шапіро, В.С. Язловецький) [51, 121]. Інші вчені розрізняють чотири складові здоров'я: фізичне, психічне, соціальне та духовне (Л.П.Сущенко, С.О.Свидиренко, Г.К.Зайцев) [65, 176, 188]. Досить поширеним є також підхід, у якому йдеться про три основні аспекти здоров'я: фізичне, психічне, духовне (Г.Л. Апанасенко, Є.М. Кудрявцева, А.В. Царенко, Г.Ф. Яцук та ін.) [11, 104].

На думку Т. Фарезжіо, визначення здоров'я можна розподілити на три основні групи: 1) біологічної спрямованості, що розглядають здоров'я як категорію функціонального стану організму; 2) соціальної спрямованості, що характеризують здоров'я як умову участі в суспільному житті; 3) змішаної або біосоціальної спрямованості, що розглядають здоров'я як загальне добре самопочуття людини [220].

Загалом можна констатувати, що поняття «здоров'я» в сучасній науковій літературі розглядається на трьох рівнях функціонування людини: біологічному, психологічному й соціальному. Відповідно всю різноманітність формулювань і підходів до розуміння змісту поняття «здоров'я» можна класифікувати за чотирма напрямками: медичним, біомедичним, біосоціальним й ціннісно-соціальним. У контексті медичного й біомедичного напрямів йдеться про фізичне і психічне здоров'я людини. У біосоціальному й ціннісно-соціальному напрямках окрім названих виділяються також соціальне і психологічне здоров'я індивіда.

Вказані складові є невіддільними одна від одної, вони тісно взаємопов'язані і саме разом, у сукупності, визначають стан здоров'я людини. Для зручності вивчення й конкретизації методології дослідження феномена здоров'я науковці диференціюють поняття психічного, соціального, духовного і фізичного здоров'я, але в реальному житті майже завжди має місце інтегральний вплив цих складових.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі досить часто почав вживатися термін «психічне здоров'я», який був запроваджений Всесвітньою організацією охорони здоров'я в 1979 році. Психічне здоров'я характеризується рівнем і якістю мислення, розвитком уваги і пам'яті (С.М. Громбах, А.Б. Леонова, В.І. Медведєв, Н. Сарторіус), розуміється як інтегральна характеристика повноцінності психічного функціонування індивіда, що включає розуміння природи і механізмів його підтримки (І.В. Дубровіна). В.І. Слободчиков, О.В. Шувалов інтерпретують психічне здоров'я як власну життєздатність індивіда, забезпечену повноцінним

розвитком і функціонуванням психічного апарату. Основу психічного здоров'я становить повноцінний розвиток вищих психічних функцій, психічних процесів і механізмів на всіх етапах онтогенезу. До сфери психічного здоров'я відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей індивіда. Воно створює фундамент для вищих рівнів – здоров'я соціального й психологічного.

Соціальне здоров'я індивіда залежить від економічних чинників, його стосунків із соціальними інститутами – сім'єю, організаціями, через які відбуваються соціальні зв'язки – праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо. Під час аналізу соціального здоров'я акцент робиться на повноцінному виконанні людиною своїх обов'язків перед суспільством. Серед чинників, що справляють помітний вплив на стан соціального здоров'я, провідна роль відводиться професійній діяльності і сімейним відносинам. Соціальне здоров'я часто визначається через кількість і якість міжособистісних зв'язків індивіда й ступеня його участі в житті суспільства. В особистісному аспекті соціальне здоров'я визначається в основному ступенем комфортності людини в тому чи іншому соціальному оточенні (І.М. Гурвич). Є.М.Кудрявцева акцентує увагу на відповідності здоров'я вимогам соціального середовища. “Здоров'я індивіда, – на думку дослідниці, – може бути визначене як стан організму людини, який забезпечує повноцінне й ефективне виконання нею соціальних функцій” [104].

Термін «психологічне здоров'я» введений порівняно недавно, проте позначувані ним особистісні особливості давно були предметом дослідження багатьох авторів (Б.С. Братусь, М.Г. Гаранян, І.В. Дубровіна, Л.В. Марищук, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Рождерс, В.І. Слободчиков, А.Б. Холмогорова, О.В. Шувалов і ін.). Психологічне здоров'я тісно пов'язане з вищими проявами людського духу і дозволяє виділити власне

психологічний аспект проблеми здоров'я особистості на відміну від медичного, соціологічного, філософського й інших аспектів.

Поряд із вищезазначеними в науковій літературі вживаються й інші терміни для позначення різних аспектів феномена здоров'я. Останнім часом все більше дослідників звертається до поняття «професійне здоров'я». Зокрема, Л.М. Мітіна використовує поняття «професійне здоров'я вчителя», під яким розуміє «здатність організму зберігати й активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особистості вчителя в усіх умовах професійної діяльності» [133].

Підкреслюючи зв'язок здоров'я і професійної діяльності, дослідники наголошують, що фізичне здоров'я відображає такий ступінь фізичного розвитку студента, його рухових навичок і вмінь, який дозволяє якнайповніше реалізовувати свої творчі можливості (Б.Г. Акчурін, 1996). Фізичне здоров'я є не просто бажаною якістю майбутнього фахівця, а важливим елементом його особистісної структури, необхідною умовою ефективного виконання професійних функцій.

На думку Е.М. Козіна (2000), у контексті аналізу майбутньої професійної діяльності людини обов'язково потрібно враховувати стан її здоров'я. Коефіцієнт корисного використання здоров'я в США (мається на увазі соціальна діяльність) становить приблизно 20%. В Україні така достатність здоров'я характерна для працівників лише в 3-5% випадків. При цьому наголошується, що мова повинна йти не просто про достатність здоров'я з погляду довгожителства і лікарняних листів, а про його ефективність, коли природжені якості індивіда дозволяють істотно або повністю відновити втрати фізичного, біологічного, психологічного здоров'я під час виконання трудової або соціальної діяльності (Е.М. Козін, Н.Г. Блінов, М.А. Літвінов, 2000).

Деякі науковці вважають, що поширене визначення здоров'я як фізичного, психічного і соціального благополуччя потребує корекції, коли

йдеться про професійне здоров'я (В.А. Коваленко, 2002). На перший план у цьому випадку виходять психофізичні показники, що забезпечують взаємодію біологічної складової і соціально-технічного середовища. При цьому одні автори звертають увагу на те, що здоров'я є «найбільш важливим» з аспектів професіоналізму (Б.Н. Чумаков, 2000), інші, що воно відображається в «психофізичній готовності фахівця» і складається з наступних компонентів: достатньої професійної працездатності; наявності необхідних резервів фізичних і функціональних можливостей організму для своєчасної адаптації до мінливих умов зовнішнього середовища, обсягу й інтенсивності праці; здатності до повного відновлення в заданому ліміті часу; наявності мотивації досягнення мети (В.А. Коваленко, 2002).

Здебільшого, коли йдеться про здоров'я, в тому числі професійне, дослідники мають на увазі насамперед за все фізичне здоров'я людини. При цьому фізичне здоров'я розуміється, зазвичай як стан організму людини, що характеризується можливостями адаптації до різних чинників навколишнього середовища, рівнем фізичного розвитку, фізичною й функціональною підготовленістю організму до виконання фізичних навантажень (Д.М. Давиденко), як стан організму, що забезпечує ефективний синтез і акумуляцію біологічної енергії, її раціональне використання і швидке відновлення в процесі життєдіяльності (Г.Л. Апанасенко). Фізичне здоров'я – це природний стан організму, обумовлений нормальним функціонуванням всіх його органів і систем. Якщо добре працюють всі органи й системи, то і весь організм людини як саморегульована система правильно функціонує і розвивається. Фізичне здоров'я визначають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадковості, рівні фізичного розвитку органів і систем організму.

Серед критеріїв фізичного здоров'я дослідники виділяють адаптаційні можливості (резерви) клітин, тканин, органів, систем і організму загалом; мінімальну енерговитратність при максимальній працездатності (Ю.В.

Височин); швидке відновлення енергопотенціалу організму (М.М. Амосов, Г.Л. Апанасенко).

Фізичне здоров'я людини тісно пов'язане з механізмом адаптації – фундаментальної здатності організму пристосовуватися до навколишнього середовища, що безперервно змінюється. Таке пристосування досягається за рахунок витрачання функціональних ресурсів організму. Якщо “плата за адаптацію” виходить за межі резервних можливостей організму, з'являється небезпека виникнення хвороби (М.М.Амосов, В.П.Казначеев, І.В.Давидовський) [7, 78]. Отже, фізичне здоров'я можна розглядати як запас в організмі необхідного (оптимального) резерву адаптаційних можливостей.

У дослідженнях К.-Л. Андерсена та Й. Рутенфранца було виявлено тісний зв'язок фізичного здоров'я людини з показниками її максимальної аеробної здатності, що виражається у кількості кисню, яка споживається за хвилину на кілограм маси тіла. З'ясувалось, що енергетичний показник організму, який полягає в максимальному споживанні кисню (МСК), досить повно характеризує стан фізичного здоров'я людини. Цей факт знайшов підтвердження в дослідженнях Г.Л.Апанасенко та Р.Г.Науменко [11]. На підставі одержаних даних було виявлено межу показників МСК, нижче якої у людини виникають порушення здоров'я.

Водночас науковці звертають увагу на недостатність енергетичного підходу для цілісного розуміння сутності здоров'я. Як свідчать дослідження, для комплексної оцінки фізичного здоров'я велике значення має врахування біологічної організації. Низка факторів (активний відпочинок, психокоригувальні дії, фізичні вправи тощо) поліпшують самопочуття, підвищують працездатність, усувають ризики захворювань, посилюють кореляційні взаємозв'язки в організмі, стимулюють здоров'я індивіда [39]. Критерій біологічної організації визначає міру цілісності організму, його неентропійної здатності [14, 78].

Таким чином, у фізичному здоров'ї розрізняють два тісно пов'язані між собою компоненти: енергетичний і організаційний. З урахуванням цього, І.В. Муравйов пропонує таке визначення здоров'я: "Здоров'я – це динамічний стан найбільшого фізичного та психоемоційного (духовного) благополуччя, в основі якого лежить гармонійне співвідношення взаємозв'язаних функцій і структур, що забезпечується високим енергетичним рівнем організму за найменшої "ціни" адаптації його до умов життєдіяльності" [39, с.73].

В.О. Ліщук, О.В. Мосткова та інші фахівці в галузі валеології визначають здоров'я як здатність до самозбереження, збільшення життєвої сили людини [118].

Г.Л. Апанасенко пропонує розуміти індивідуальне здоров'я як "динамічний стан людини, що визначається резервами механізмів самоорганізації її систем (стійкістю до дії патогенних факторів і здатністю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичним, пластичним та інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а також є основою вияву біологічних (виживання – збереження особи, репродукція – продовження роду) та соціальних функцій" [11, с.6].

Таким чином, у вітчизняних дослідженнях переважає або імпліцитне визначення здоров'я як відсутності об'єктивної хвороби, що впливає з біомедичної моделі, або орієнтація на визначення ВООЗ, в центрі якого перебуває поняття суб'єктивного добробуту, тобто відсутності суб'єктивної хвороби.

Незважаючи на різноманітність підходів до розуміння феномену здоров'я, можна виділити декілька загальних положень, з якими погоджується більшість дослідників. Перше – це те, що здоров'я характеризується як стан. Друге – підкреслюється обумовленість здоров'я внутрішніми й зовнішніми чинниками, насамперед соціальними. І третє – наголошується на якісно-кількісному ступені здоров'я як стану

врівноваженості організму з середовищем. Поняття здоров'я відображає якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища і характеризує результат взаємодії людини й середовища; сам стан здоров'я формується внаслідок взаємодії зовнішніх (природних, соціальних) і внутрішніх (спадковість, стать, вік) чинників.

Аналіз та узагальнення різних підходів до трактування сутності феномена здоров'я дає підстави розуміти фізичне здоров'я вчителя як цілісний багатовимірний динамічний стан організму, що дозволяє ефективно виконувати професійні функції, максимально реалізовувати свій потенціал у педагогічній діяльності і зберігати професійне довголіття.

Здоров'я є необхідною умовою активної життєдіяльності, самореалізації і щастя людини. Воно формується і проявляється впродовж усього її життєвого шляху, одним із найважливіших етапів якого є період набуття майбутньої професії. Тому серед цільових груп населення, які потребують уважного ставлення з точки зору формування й зміцнення здоров'я, особливе місце посідає студентська молодь. Це якісно специфічна група населення. Від сім'ї вона відійшла, але соціальної й економічної самостійності не набула. Студентська молодь є носієм репродуктивного, творчого й економічного потенціалу країни, тому проблемі формування, збереження і зміцнення здоров'я повинне відводитися одне з найважливіших місць у сфері її життєвих і професійних інтересів. Особливе значення має турбота про збереження фізичного здоров'я майбутніх учителів, професія яких вже давно віднесена спеціалістами до групи ризику розвитку невротичних і психосоматичних розладів.

Структура захворюваності молоді має свої особливості і визначається специфікою життєдіяльності людини у віці 14-28 років:

1. У цей період завершується формування організму, становлення репродуктивної функції. Саме в цьому віці здебільшого відтворюються нові покоління.

2. Зазвичай, молоді люди не схильні перейматися станом свого здоров'я навіть тоді, коли хворіють. Найчастіше свої недуги вони сприймають як явище тимчасове, несуттєве, швидкоплинне, без негативних наслідків.

3. В українському суспільстві серед населення не ввійшло в масову практику прищеплення з дитинства морально-психологічних установок на цінність здоров'я. З іншого боку, притаманні молоді високий темп життя, оптимізм, брак життєвого досвіду зумовлюють формування легковажного ставлення до свого здоров'я, медоглядів, консультацій, своєчасного лікування. Якщо вчасна увага батьків до здоров'я дитини може зберегти його і значно покращити (дитина легше піддається впливу дорослих), а старше населення більш відповідально ставиться до необхідності збереження й поліпшення свого здоров'я, то молодь здебільшого звертається до цієї проблеми лише у разі крайньої необхідності.

4. Для молодіжного середовища більше ніж для інших категорій населення характерні деякі захворювання, пов'язані переважно із способом життя (венеричні, СНІД, наркоманія, токсикоманія тощо).

5. Молодь є вразливою категорією населення в морально-психологічному плані, оскільки в цьому віці людина зазнає додаткових психічних навантажень, стикається із специфічними труднощами, пов'язаними із соціальним становленням (здобуття освіти, працевлаштування, отримання житла, створення власної сім'ї тощо).

6. Молодь веде активний спосіб життя, зазнає значних фізичних навантажень, не бажає витратити час на те, що видається їй другорядним. Складнощі, пов'язані з медичними оглядами, отриманням медичної допомоги, не сприяють посиленню уваги до свого здоров'я.

Вказані особливості значною мірою загострюють проблему збереження фізичного здоров'я молоді. За даними вибіркового дослідження дорослого населення, приблизно 70% його має низький і нижчий за середній рівні фізичного здоров'я, у тому числі у віці 16-19 років – 61%, 20-29 років –

67,2%, 30-39 років – 66,9%, 40-49 років – 81,5%, 50-59 років – 88,1%, 60 років і старші – 98,1%. Це закономірно, якщо врахувати, що лише 6-8% дорослого населення регулярно займаються фізичною культурою, а за соціологічними даними Українського інституту соціальних досліджень третина опитаних респондентів 15-28 років взагалі не займаються фізкультурою і спортом. Лише кожний шостий виконує фізичні вправи або займається певним видом спорту [183].

За даними Держкомспорту України останніми роками значно знизився рівень залучення населення до занять всіма видами фізкультурно-оздоровчої роботи. Загальна кількість населення, що займається фізичною культурою, на початок 1992 року становила 4 млн. 529 тис. осіб, на початок 1999-го року цей показник знизився до 3 млн. 684 тис., або на 845 тисяч [183].

Зменшується кількість підприємств, установ, організацій, навчальних закладів, у яких проводиться фізкультурно-оздоровча і спортивна робота. Їх нараховується 41312, що на 1301 менше, ніж у 1991 році. Лише в 15% трудових колективів є інструктори-методисти, які проводять фізкультурно-масову й оздоровчу роботу.

На 36,8 тис. зменшилась кількість сільських мешканців, що регулярно займаються фізичною культурою, їх загальна кількість становить 512,1 тис осіб [183]. Спостерігається тенденція до зниження рівня загальної кількості інструкторів з фізичної культури в сільській місцевості.

Зменшується кількість загальноосвітніх шкіл, у яких запроваджено три години фізичної культури на тиждень. Так, три уроки з фізичної культури введені лише у 454 школах України із 21,2 тис.

Всього до оздоровлення засобами фізичної культури на базі загальноосвітніх шкіл України залучено на початок 1998 року 1 млн. 700 тис. осіб, або на 309,6 тисячі осіб менше, ніж у 1991 році.

Такі ж негативні тенденції характерні для вищих навчальних закладів всіх рівнів акредитації. На 49,7 тис. осіб зменшилась кількість студентів вищих навчально-виховних закладів I – IV рівнів акредитації, які

займаються фізичною культурою і спортом. Водночас, за даними офіційної статистики в Україні на початок 1999 року нараховувалося 444,2 тис. осіб учнівської та студентської молоді, що за станом здоров'я віднесена до спеціальних медичних груп.

Значну стурбованість викликає проблема тютюнопаління. За статистичними даними стосовно реалізації тютюнових виробів і результатами опитування населення в Україні, кількість тих, хто палить, збільшується, особливо серед представників жіночої статі. Особливо непокоїть паління серед учнівської та студентської молоді. За різними даними, цією шкідливою звичкою уражені від 50 до 74 % юнаків і дівчат віком 17 – 18 років. Дослідження Національного медичного університету свідчать, що 22% школярів м. Київ палять систематично.

Аналіз літератури свідчить про зростання кількості студентів, які мають серйозні відхилення в стані здоров'я, а також про його зниження у міру навчання у ВНЗ (Спіріна М.П., 1997; Євсєєв С.П., 1999; Андрющенко Л.Б., 2001 і ін.). Спостережено, що найбільша кількість студентів страждає на такі хронічні захворювання, як порушення серцево-судинної системи й опорно-рухового апарату (остеохондроз, сколіоз і ін.) (Косицький Г.І., 1977; Меєрсон Ф.З., 1981; Єндальцев Б.В., 2002 та ін.). На третьому місці за поширеністю серед студентства – захворювання органів дихання. Аналіз функціонального стану студентів виявив, що їхнє здоров'я характеризується наступними показниками: високий рівень — 1,8%; середній – 7,7%; низький – 21,5%; дуже низький – 69% (В.А. Коваленко, 2002).

На думку Т.Н. Грошевої (1992), для 48% студентів характерні різні захворювання, але найчастіше виявляються хвороби органів травлення і ЛОР-органів. Водночас, за інформацією Л.М. Асхабової, П.М. Махулової (1995), 60,2% студентів мають різну соматичну патологію, серед якої на перше місце виходять хвороби нервової системи і органів дихання. За даними О.Г. Щукіної (1998), у 77% студентів виявлені ознаки соціально-

психологічної дезадаптації, зокрема у 37% – депресивні тенденції і 20% – ознаки невротизації.

За період навчання у вищому навчальному закладі здоров'я студентів не тільки не поліпшується, а за результатами досліджень ряду авторів погіршується (В.І. Новикова, В.В. Федоткіна, 1988; В.А. Уваров, Н.К. Ковальов, Т.А. Булавіна, 2000). Надмірне збільшення ваги спостерігається в 53% хлопців і 64% дівчат. До другого курсу кількість випадків захворювань збільшується на 23%, а до четвертого – на 43%. Чверть студентів переходить до нижчої медичної групи (Б.Г. Акчурін, 1996).

Зростання кількості захворювань за роки навчання, на думку багатьох дослідників, зумовлено зниженою руховою активністю, що призводить до розладу регуляції діяльності серцево-судинної системи й інших систем організму (Ніфонтова Л.М., 1993; Русакова І.В., 1999; Шкляренко А.П., Агаянц Е.К., 2001).

Навчання у ВНЗ об'єктивно вимагає значного напруження всіх систем організму (Н.А. Агаджанян, В.В. Пономорьова, Н.В. Єрмакова, 1995). Інтенсивна розумова діяльність студентів пов'язана з включенням механізмів адаптації, висока психоемоційна напруга відбивається на працездатності студентів і вимагає посилення уваги, пам'яті, мислення (В.Р.Кучма, 2001; О.І. Шубочкіна, С.С. Молчанова, Л.А. Дартау, А.В. Кулікова, 2001). Складання заліків і іспитів створює стресову ситуацію з активізацією всіх адаптивних сил організму (В.А. Кірюшин, С.П. Лобанов, Г.І. Стунєєва, 2003), що може призвести до перевантаження вегетативної й ендокринної систем, вищої нервової діяльності, емоційної сфери і, як наслідок, стати ланкою у виникненні психосоматичних захворювань.

Серед основних причин погіршення здоров'я студентської молоді дослідники виділяють наступні:

1. Позанавчальні чинники: низький соціальний рівень добробуту населення; незадовільне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; недоліки в забезпеченні санітарно-епідеміологічного благополуччя

населення; втрата інтересу до занять фізичними вправами; збільшення тютюнопаління, споживання алкоголю і наркотиків; спадкова обтяженість.

2. Навчальні чинники: труднощі адаптації під час вступу до університету і навчання на молодших курсах; збільшення обсягу навчального й наукового навантаження; порушення гігієнічних нормативів навчальної діяльності, режиму харчування; низький рівень денної і тижневої рухової активності, переважання статичних навантажень над динамічними в процесі навчання; зниження загальної фізичної активності студентів; несформованість у значної частини студентів знань, умінь і навичок збереження й зміцнення власного здоров'я; відсутність постійного моніторингу індивідуального здоров'я студентів.

Дані соціологічних досліджень підтверджують, що здоровий спосіб життя не є пріоритетним для молоді, хоча здоров'я серед інших цінностей посідає одне із вищих рейтингових місць.

Стан здоров'я студентської молоді багато в чому залежить від того, який потенціал у формуванні здорового способу життя був закладений під час навчання в загальноосвітній школі (Ю.І. Батясов, Р.А. Хайруллін, В.Ю.Батясов, 1997). Результати поглибленого обстеження старшокласників свідчать про низький рівень здоров'я учнів (А.В. Суворова із співавт., 2000). Рівень хронічних захворювань підлітків складає 95,01 випадків на 100 учнів. У структурі хронічної захворюваності підлітків провідне місце належить хворобам кістково-м'язової (28,9%), нервової (19,6%), дихальної (14,2%) і травної (10,3%) систем. Крім того, у підлітків спостерігається високий рівень поширеності морфофункціональних відхилень, який становить 207,12 випадків на 100 учнів. Серед морфофункціональних порушень переважають порушення з нервової (19,7%) і серцево-судинної (16,9%) систем, органів зору (16,4%) й опорно-рухового апарату (13,6%).

Стан здоров'я молоді прямо чи опосередковано залежить від фізичного самопочуття і ставлення до свого здоров'я вчителів, які демонструють відповідні моделі поведінки і виступають у ролі зразків для наслідування.

Водночас у численних психологічних, медичних, соціологічних дослідженнях показано, що вчительство як професійна група відрізняється вкрай низькими показниками фізичного і психічного здоров'я. Навіть у молодих учителів частими є хвороби серцево-судинної системи, виразкові захворювання шлунково-кишкового тракту, захворювання неврогенного характеру (нервові виснаження, неврози). І ці показники знижуються у міру збільшення стажу роботи в школі. Для вчителів із стажем роботи 15 років і більше характерні «педагогічні кризи», «виснаження», «згорання».

Як свідчать опитування, самі вчителі в абсолютній своїй більшості вважають свою роботу емоційно й інтелектуально напруженою, пов'язаною із значними фізичними навантаженнями переважно статичного характеру.

При цьому дослідження Л.М. Мітіної свідчать, що 66,5 % педагогів, 62,2 % керівників освітніх установ і 89 % школярів не називають здоров'я серед шести основних життєвих цінностей. У більше ніж 70 % обстежених освітніх установах, окрім уроків фізичної культури ніяк не реалізується програма формування здорового способу життя, а вчителі не залучені до системи збереження і відновлення власного здоров'я [133].

До сукупності факторів, що безпосередньо впливають на стан здоров'я вчителів, належать особливості їхньої складної і різнопланової діяльності – підвищена тривалість робочого дня, висока психоемоційна напруга, професійна відповідальність за результати навчально-виховного впливу тощо. Зокрема урок (в структурі робочого часу вчителя він посідає основне місце) є тим головним навантаженням, що ставить до його нервово-психічної сфери високі вимоги. Як відомо, крім проведення уроків до обов'язків учителя належать підготовка до занять, перевірка письмових робіт, додаткові заняття та консультації, класне керівництво, робота з батьками, різнопланова позакласна та позаурочна робота, контроль за дотриманням чистоти у профільних кабінетах, участь у методичній роботі школи, району, міста тощо. Потрібно зазначити, що робота вчителя з батьками, учнями, колегами, громадськістю передбачає не лише

професіоналізм, комунікативну культуру, компетентність, але й високу емоційну стійкість, уміння володіти собою, неупередженість, стриманість, толерантність.

Загалом тривалість робочого дня вчителя в 1,5–2 рази перевищує тривалість робочого дня представників більшості інших професій. Крім того, порівняно з іншими професіями вчитель має найбільший обсяг щоденної наднормової роботи і роботи у вихідні.

Психічну і фізичну напругу викликають і такі особливості вчительської праці, як постійна увага, необхідність запам'ятовувати і відтворювати великий обсяг інформації, вільно виражати свої думки і уявлення засобами вербальної і невербальної комунікації, великі навантаження на голосовий апарат. Недільний відпочинок не повністю відновлює працездатність, і навіть тривала літня відпустка не компенсує фізичні і душевні витрати, після нього відчують себе такими, що добре відпочили лише менше половини педагогів. Водночас фізичне і психічне благополуччя вчителя визначається й суб'єктивним чинником, зокрема, його ставленням до свого здоров'я. Як свідчать дослідження, його не можна назвати адекватним. Так, за даними проведеного нами анкетного опитування вчителів, тільки 14% з них займаються фізичною зарядкою не менше трьох разів на тиждень, 13% – лягають спати в один і той же час, 38% – сплять не менше як 7-8 годин на добу, 22% – не приймають ліків без медичних приписів.

Однією із специфічних особливостей праці вчителя є відсутність чіткої межі між професійною діяльністю й особистим життям. Учитель продовжує трудитися і в неробочий час: аналізує проведені уроки, продумує майбутнє заняття, накопичує нову інформацію. А це призводить до перевантаження і виникнення неврозів.

Педагогічна праця вимагає міцного здоров'я, фізичної й психічної підготовленості, врівноваженості нервових процесів. Вчителеві треба володіти великою працездатністю, витримувати дію сильних подразників, уміти концентрувати увагу, бути активним, бадьорим, зберігати впродовж

всього робочого дня високий загальний і емоційний тонус, здатність швидко відновлювати сили. Високі вимоги до врівноваженості нервових процесів зумовлені тим, що вчителю у зв'язку з характером його діяльності потрібно бути стриманим у ситуаціях, що провокують інтенсивне збудження; проявляти терпеливість, врівноваженість, зібраність; бути витриманим і спокійним у мінливих умовах діяльності; відрізнитися чіткістю дикції, уміти виразно висловлювати думки. Високі вимоги до рухливості нервових процесів вчителя пов'язані з тим, що він повинен приступати до вирішення поставлених завдань «без розгойдування», швидко переключатися з одного виду діяльності на інший; швидко звикати до нової обстановки, встановлювати контакти, невимушено почувати себе серед незнайомих і малознайомих людей. Однією з особливостей праці вчителя є також необхідність проявляти постійний самоконтроль, долати свою емоційну напругу, підтримувати концентрацію уваги для досягнення високих педагогічних результатів.

Інша особливість педагогічної діяльності – необхідність постійно розподіляти увагу, виконувати декілька видів діяльності одночасно. Наприклад, поєднувати фронтальну й індивідуальну роботу, слухати відповідь учня, аналізувати її і тримати в полі зору весь клас, пояснювати новий матеріал і підтримувати активність класу.

Специфіка педагогічної праці полягає також в постійному навантаженні на голосовий апарат, який є дуже складною, тонкою і легкоуразливою системою. Тому не рідкі випадки, коли через 5–7 років педагогічної діяльності голос вчителя втрачає різноманітні відтінки, стає тьмяним, з'являються професійні захворювання, які відчутно знижують працездатність і ефективність навчання. Захворювання голосового апарату найчастіше виникають як наслідок перенапруження.

Ще одна особливість праці вчителя полягає у відсутності постійного режиму дня. Розклад уроків часто змінюється, в багатьох школах вчителям доводиться працювати у дві зміни. Часта ломка режиму теж призводить до

зниження працездатності, емоційних зривів, появи неврозів навіть у досвідчених педагогів.

Відсутнє в роботі вчителя (виключаючи вчителя фізкультури) і належне фізичне навантаження.

Як свідчать результати бесід, спостережень, опитувань, витрати часу учителів на різні види діяльності перевищують допустимі норми. Так, підрахунок часу денної роботи вчителя дозволив встановити, що при навантаженні у межах 18-24 годин на тиждень учителі в середньому працюють 10-12 годин на добу [151].

Специфіка праці, спосіб життя вчителів загальноосвітніх шкіл, постійна перевтома є причинами того, що в них частіше, ніж у представників інших професійних груп системи «людина-людина», виникають різноманітні порушення в психічній сфері, розвиваються невротичні розлади, а на їхньому тлі – психосоматичні хвороби: гострі респіраторні захворювання, гострий фарингіт і ангіна, хвороби верхніх дихальних шляхів і периферійної нервової системи, гіпертонічна й ішемічна хвороби серця, інфаркт міокарда, виразкова хвороба шлунку і дванадцятипалої кишки, гастрит, порушення ендокринного балансу, судинні враження мозку і т.д. [68].

Вивчення складної природи психосоматичних недуг працівників освітньої галузі свідчить про стійкий взаємозв'язок їхнього виникнення й загострення зі специфікою професійної діяльності. Як було зазначено вище, у процесі педагогічної діяльності на вчителів постійно впливає низка факторів, що часто призводить до перенавантаження функціональних систем організму. До того ж, зростаюча інтелектуалізація професійної сфери, посилення ролі мисленнєвої діяльності в роботі сучасного педагога, що потребує постійної уваги, активного спостереження, оперативного аналізу інформації й прийняття рішень в умовах дефіциту часу (наприклад, під час розв'язання спонтанних педагогічних ситуацій), реалізуються в стресовий синдром, порушують нормальне самопочуття, породжують дискомфорт у психоемоційній сфері вчителя.

Тривалі психоемоційні навантаження можуть викликати явище нервового перенапруження – стан організму, що з межує патологічними реакціями. Це стан преадаптації, тобто функціонування системи на межі норми її адаптації, коли мобілізуються всі резервні системи організму. Але в роботі вчителя стан психоемоційного перенапруження, на жаль, часто хронізується, що рано чи пізно призводить до зриву механізмів адаптації, і, як наслідок, – до хвороби. Так, учителі часто скаржаться на погіршення психічних функцій (послаблення пам'яті, утруднення мислення, підвищення збудливості), порушення сну (стає неглибоким і тривожним, зі специфічними «вчительськими» сновидіннями), невмотивоване очікування проблем, неприємностей, головний біль тощо. Крім того, педагоги рідше, ніж представники інших професій, звертаються по медичну допомогу і водночас частіше продовжують свою професійну діяльність у разі нездужання або хвороби, займаються самолікуванням.

Серед чинників, що істотно впливають на здоров'я вчителя, дослідники також називають: психічне (емоційне) вигорання, що є формою професійної деформації особистості (Л.П. Гуреєва, Л.П. Великанова, О.Р. Каримова); «криза гратифікації», що розуміється як фрустрація, незадоволеність результатами своєї діяльності, зумовлена суперечністю між високим рівнем енергетичних витрат і низькою винагородою (J.Siegrist). Ряд авторів (О.О.Баранов, Г.Ф. Заремба, Л.М. Мітіна) фрустрованість, тривожність, виснаженість і вигорання розглядають як прояви стресу. При цьому основним стресогенним фактором вважається поєднання великого робочого навантаження й переживання недостатньої соціальної підтримки з боку адміністрації школи і колег. Існують також дослідження, в яких виявлено пряму залежність між рівнем життя й установкою на здоров'я (В.І.Євдокимов, Л.В. Марищук). Особливо вказується на той факт, що стан психологічного дискомфорту впродовж ряду років сприяє виникненню і закріпленню в структурі характеру та професійних якостей учителів негативних рис, які руйнують здоров'я (О.О. Прохоров), призводять до

передчасного біологічного старіння організму (В.І. Батенкова, О.В.Суботина).

Аналіз стану й нозологічної структури захворюваності вчителів приводить до висновку, що ця професія належить до групи професій підвищеного ризику розвитку нервово-психічних розладів, психосоматичних і інших захворювань. До факторів, що безпосередньо впливають на стан здоров'я вчителів, належать специфічні особливості складної й багатогранної діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл: підвищена тривалість робочого часу, висока напруженість і відповідальність, емоційна виснажливність, відсутність правильного режиму дня, брак достатньої фізичної активності. Водночас фізичне благополуччя вчителя визначається також суб'єктивними чинниками, зокрема його ставленням до свого здоров'я.

Все вищезазначене засвідчує безперечну актуальність розробки програм збереження й відновлення здоров'я педагогів засобами психо-медико-фізкультурної дії. Настав час серйозно задуматися над створенням умов для охорони здоров'я вчителя і його професійного довголіття. Найбільш перспективний шлях розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, полягає у формуванні у вчителів спрямованості на збереження власного здоров'я під час їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Важливого значення набуває міждисциплінарний підхід до вивчення чинників, умов, методів оцінки, засобів і способів, що обумовлюють професійний розвиток і стан здоров'я вчителів. Обидва процеси (професійна підготовка і збереження здоров'я) взаємопов'язані і повинні розглядатися в комплексі. З метою охорони і зміцнення здоров'я вчителів необхідна розробка й реалізація у вищих педагогічних навчальних закладах комплексної програми, яка передбачає проведення діагностичних, рекреаційно-оздоровчих, профілактичних, інформаційно-пізнавальних і інших заходів. Основними завданнями такої програми мають стати: формування в студентів адекватного ставлення до свого здоров'я як до необхідної умови фізичного,

психічного і соціального добробуту; формування знань, умінь і навичок здорового способу життя; реалізація здоров'язберігаючого підходу до навчального процесу; використання фізкультурно-оздоровчих засобів і розробка нових організаційних форм збереження та зміцнення здоров'я студентів; запобігання й усунення несприятливих зрушень в організмі, що розвиваються в процесі професійної підготовки; розширення функціональних резервів організму й покращення можливостей їх мобілізації.

Наукові дослідження і педагогічна практика свідчать, що основним фактором орієнтації особистості на активний спосіб життя і фізичне самовдосконалення є формування відповідних аксіологічних основ та інструментальної оснащеності діяльності. Успіх будь-якої програми (оздоровчої, виховної, розвивальної) буде досягнуто лише тоді, коли зовнішні стимули перейдуть у внутрішню мотивацію, тобто буде сформоване ціннісне ставлення до відповідної діяльності. У зв'язку з цим особливе значення в системі заходів, спрямованих на збереження здоров'я майбутніх учителів, має організація й активізація їх фізичного самовдосконалення.

1.2. Роль самовдосконалення у зміцненні фізичного здоров'я майбутніх учителів

У дослідженні ми притримуємось тієї позиції, що вчитель, як і лікар, повинен бути активним пропагандистом здорового способу життя. Необхідною умовою успішного виконання цього професійного призначення є належний фізичний стан самого вчителя, його прагнення до постійного самовдосконалення. Останнє розглядається нами як активна діяльність особистості, спрямована на поліпшення власного фізичного стану. Поняття „самовдосконалення” в нашому дослідженні вживається як синонім до поняття „самовиховання”. У тій же логіці Г. Селевко пов'язує самовдосконалення із саморозвитком, визначаючи його як «процес усвідомленого, керованого особою розвитку, в якому в суб'єктивних цілях і інтересах формуються і розвиваються якості і здібності людини» [176, с. 210].

Специфіка самовдосконалення як фактора розвитку особистості, зміцнення її фізичного стану полягає в тому, що воно, як слушно зазначає Ю. Орлов, являє собою не особливе заняття, яке вибирає людина, так само, як вона вибирає професію [142], а своєрідний тип ставлень, вчинків, дій особистості до самої себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу [142, с. 133]. Це знаходить своє вираження у вчинках особистості, в її життєвих ситуаціях. Така специфіка самовдосконалення обумовлена тим, що «робота власне над собою, тобто робота, прямою метою якої є формування у себе певних якостей, може привести до мети, тільки включаючись як ланка в працю, в діяльність, спрямовану на досягнення життєво значущих завдань» [142, с. 173]. Особистість нерідко прагне стати іншою не тільки заради самого факту самозміни, але для того, щоб досягти інших важливих цілей. Тому можна погодитись із твердженням про те, що прагнення "поліпшити" себе виникає не як самоціль, а як прагнення підвищити свої соціально-психологічні потенції, сформувати себе як

цілісну, гармонійну особистість і самоствердитись у вищій якості в системі суспільних взаємин [204, с. 223].

Вагома роль самовдосконалення в зміцненні фізичного стану особистості значною мірою зумовлюється тим, що принцип максимальної ефективності саморозвитку полягає в прагненні (не лише усвідомленому, але й інстинктивному) якнайшвидше розвинути всі ті якості, сили і здібності, які в ній уже виявились. Усвідомлюючи необхідність вдосконалення в будь-якій галузі, в тому числі і в зміцненні фізичного стану, особистість починає це робити з наростаючим ступенем самостійності й осмисленості. За таких умов особисте вдосконалення виступає насамперед як виявлення творчо перетворювального ставлення людини до самої себе. Воно, власне, є способом творчої взаємодії особистості з навколишнім світом, культивування нею самої себе через активну участь в основних сферах соціального життя. В результаті відбувається прискорення не лише психічного, але й фізичного її розвитку. Варто зазначити, що самовиховання – якісно відмінний етап у розвитку особистості, що відкриває нові можливості у взаємодії між нею і зовнішнім світом шляхом усвідомлення особистістю себе, свого місця в навколишньому світі і власної поведінки в ньому. “Будь-яка ефективна виховна робота має своєю внутрішньою умовою власну роботу вихованця, – писав С. Рубінштейн. – Успіх усієї роботи по формуванню духовного обличчя людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки вона виявляється в змозі її стимулювати та скеровувати. У цьому головне”. [170, с.317]. За такої умови самовиховання виступає як вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб’єктом свого розвитку [93, с.96].

Практикою життя і науковими дослідженнями доведено, що людину можна змусити щось робити, але її не можна змусити хотіти це робити. Зміцнення фізичного здоров’я майбутніх учителів лише засобами зовнішнього впливу без сформованості в них відповідного бажання є

справою малоефективною. Тому підготовка майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення є необхідною умовою забезпечення їх належного фізичного стану.

Про роль самовдосконалення в розвитку особистості яскраво свідчить знайомство із біографією видатних людей. Зокрема, вчені дослідили, що із чотирьохсот всесвітньо відомих особистостей:

- три чверті в дитинстві зазнали певних труднощів: бідність і розпад сім'ї, приниження, терор. В одних у сім'ї було нестабільним матеріальне становище: від прекрасного до злиднів. Інші страждали від своїх фізичних вад або від постійного незадоволення батьків їхнім навчанням у школі чи успіхами в інших сферах життя;
- з вісімдесяти письменників, які працювали в жанрі пригодницької літератури та драматургії, сімдесят чотири вийшли із сімей, у яких ще в дитячому віці їм довелося зазнати наруги, людських драм, що розігралися між їхніми батьками. Серед двадцяти поетів такі враження з дитинства винесли шістнадцять;
- чверть із числа досліджуваних мала фізичні недоліки: сліпоту, глухоту, хронічні хвороби, невдалу зовнішність, низький зріст, дефекти мови і т.д. [180].

Очевидно, гостра потреба цих людей у компенсації своїх фізичних вад і життєвих негараздів спричинила до активного самовдосконалення, що у свою чергу, виявилось головним стимулом у боротьбі за успіх у житті.

Яскравим підтвердженням ролі самовиховання у фізичному вдосконаленні є особистий приклад Ю.Власова, відомого спортсмена, чемпіона олімпійських ігор, який після завершення своєї спортивної кар'єри відчув різке погіршення стану здоров'я. Але внаслідок вольових зусиль і наполегливих тренувань зумів відновити свою спортивну форму і, найголовніше, – повірити в себе, у можливість самовдосконалення [45].

Треба враховувати той факт, що активність особистості у самовдосконаленні обумовлена цілим рядом обставин. Як особливий вид

діяльності самовиховання вимагає насамперед активного усвідомлення особистістю власного „Я” (самосвідомість), стосунків з навколишнім світом (світогляду, свого життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою)” [12, с.15].

Наступною особливістю самовдосконалення є суб'єктний характер змін, які знаходять своє вираження в єдності в одній людині і перетворюваного, і перетворювача. Бути суб'єктом власного творення, на думку А. Брушлинського, означає бути «творцем своєї історії, вершителем свого життєвого шляху» [38, с. 5]. Визначаючи життєвий шлях людини як історію певної особи і суб'єкта діяльності, Б. Ананьєв звертав увагу на ту обставину, що тут відбувається „поступовий перехід від виховання до самовиховання, від об'єкту виховання до положення суб'єкта виховання, що виявляється у феноменах розумової і моральної активності” [9, с. 28]. Тому шлях формування особистості, за твердженням Л. Божович, полягає в поступовому звільненні її від безпосереднього впливу навколишнього середовища і перетворення в активний перетворювач цього середовища і власної особи” [31,с. 144].

Процес самовиховання явище складне і багатогранне. У ньому активно взаємодіють інтелект, моральність, воля й емоції особистості. Інтелект і моральність, наприклад, визначають рівень усвідомленості особистістю себе і свого місця в навколишньому світі, а також і своєї поведінки. Вольове зусилля регулює увесь спосіб її життя, емоційний стан, що характеризує прагне до досягнення визначеної мети.

Як фактор розвитку особистості самовиховання являє собою свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей відповідності до соціальних та індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, що складаються під впливом умов життя і виховання. Як усвідомлений, керований особистістю саморозвиток, у якому в інтересах суспільства й особистості під впливом зовнішніх факторів планомірно

формується її якості, властивості, сили і здібності, самовиховання виступає суб'єктивним відображенням виховання і виконує подібні функції.

Незважаючи на те, що самовиховання визнається як важливий фактор розвитку особистості, аналіз робіт вітчизняних дослідників засвідчує про наявність певних розбіжностей у поглядах на його суть, визначення методів, прийомів і засобів організації. У зв'язку з цим поки що залишається недостатньо окресленим поняття „самовиховання”. А.Арет, наприклад, вважає, що самовиховання – це освітньо-виховна діяльність особистості [13]. Л. Гордеева під самовихованням розуміє прагнення людини виховати себе і діяльність, спрямовану на здійснення цього прагнення [54]. С.Єлканов визначає самовиховання як свідому цілеспрямовану діяльність людини, метою якої є вдосконалення власних сил і можливостей [63]. Дещо ширше трактує самовиховання О. Ковальов. На його думку, самовиховання являє собою свідому планомірну роботу особистості, спрямовану на формування таких якостей, які відповідають вимогам суспільства та власній програмі розвитку [88]. Порівняно широко характеризує самовиховання і А.Кочетов. Самовиховання, стверджує він, – це свідомість, що керує самою особистістю, саморозвиток, у якому в інтересах суспільства і самої особистості планомірно формуються якості, властивості, сили і здібності людини [98]. У ракурсі нашого дослідження заслуговує на увагу також визначення цього феномена у психологічному словнику [159]: самовиховання – свідомо діяльність, спрямована на щонайповнішу реалізацію людиною себе як особистості.

Визначення самовиховання як діяльності людини, спрямованої на самовдосконалення, звичайно, досить широке і може стосуватися будь-якої форми самовдосконалення, тобто формування людиною як соціально позитивних, так і соціально негативних якостей (наприклад, таких, як індивідуалізм, жорстокість, прагнення до насильства над іншими людьми) [90, с. 4]. У зв'язку з цим існують різні погляди щодо трактування сутності самовиховання. О. Ковальов, зокрема, вважає, що “самовиховання – це

свідома, систематична робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства й особистого плану розвитку” [88, с.14].

У своєму дослідженні ми притримуємось запропонованого А.Калініченко визначення самовиховання як систематичної, послідовної роботи особистості з удосконалення своїх позитивних і усунення негативних якостей [79].

Специфіка самовиховання як фактору розвитку особистості, зміцнення її фізичного стану полягає в тому, що воно серед усіх інших факторів найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Тільки чітко визначившись у своїх сильних і слабких сторонах, людина ставить завдання розвинути себе, збагатити свій творчий потенціал – здібності, потреби, смаки, інтереси, цінні особливості характеру, волю, духовний світ, моральні якості, фізичний стан, одночасно усуваючи свої недоліки. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які в майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей. Підтвердженням цього є результати експерименту Б.Додонова. Зокрема, він довів, що особистість стає гармонійною не з огляду на “пропорційний” і “рівномірний” розвиток усіх її якостей, а внаслідок максимального розвитку тих здібностей, які домінують у її структурі і визначають сенс життя та діяльності. У формуванні особистості різні її орієнтації немовби конкурують між собою, поки не виділяється та з них, яка об’єднує навколо себе всі інші, проникаючи в кожну з них. Таке домінування є не витісненням інших якостей людини, а перетворенням однієї з них на лідера. “Це своєрідний варіант координації прагнень особистості шляхом об’єднання навколо найсильнішого з них” [59, с. 102].

Значна роль самовиховання в становленні та розвитку особистості зумовила те, що воно стало об’єктом вивчення філософів, соціологів, психологів, педагогів і представників інших наук. Його з повним правом

можна вважати однією з найдавніших, але завжди актуальних проблем педагогічної теорії та практики. Тисячоліттями цій меті служили і служать настанови, викладені в приказках і прислів'ях, епосах і казках, висловлюваннях видатних людей. Ці думки є скарбницею людської мудрості, містять цінні поради стосовно самовиховання інтелектуальних, моральних і фізичних якостей особистості.

У ракурсі нашого дослідження цінними є ідеї античних філософів Сократа, Епікура, Лукреція, Демокріта, Аристотеля та давньоримських стоїків, які залишили чимало цінних порад щодо самовиховання моральних і інтелектуальних якостей людини, збереження та зміцнення її здоров'я.

Особливу увагу вони звертали на необхідність самопізнання, з якого власне, і розпочинається самовдосконалення особистості. Без такого уявлення про себе, без усвідомлення своїх недоліків, насамперед браку знань про навколишній світ і про себе, на їх думку, людина перетворюється на самозадоволеного обивателя. Мистецтво життя людини полягає, стверджували вони, у надії на саму себе, умінні керувати своїми бажаннями, які знаходять своє відображення в прагненні до нормального фізичного розвитку, пізнання світу і себе, спілкування з подібними собі з метою розвитку своїх духовних сил. Мабуть, саме з цієї причини основною метою своєї педагогічної системи Сократ вважав самовдосконалення кожного із своїх учнів. Тому всі зусилля своєї педагогічної діяльності він спрямовував на те, щоб викликати до життя найкращі внутрішні духовні сили вихованця на підставі уважного вивчення його схильностей і здібностей. Звернення до цих сил Сократ називав „другими народженням”, а мистецтво вчителя, яке допомогло цьому народженню, – майєвтикою (повивальним мистецтвом).

Цікаві думки про самовиховання як фактор розвитку особистості висловлював німецький філософ І. Кант. Його система фізичного самовдосконалення чітко простежується у сформульованому ним головному принципі: “Владай своєю натурою, інакше вона буде владати тобою”. Роботи Канта, особливо “Антропологія”, з прагматичної точки зору [80]

сприяють глибшому осмисленню проблеми волі та саморозвитку в педагогічному плані. Кант відкриває нові перспективи освіти, характеризуючи її як “відкриття себе і того, що в нас”, визначаючи особистість як волю і незалежність від механізмів природи й одночасно як здатність істоти підпорядковувати пізнані власним розумом практичні закони. Звідси важливий висновок: людина є метою сама по собі, але активності та волі вона досягає “тільки як суб’єкт морального закону”. Кант, власне, першим сформулював гуманістичну філософію освіти, визначив передумови для саморозвитку в процесі освіти. Його ідеї співзвучні з особистісноорієнтованим вихованням.

Важливу роль самовихованню в розвитку особистості відводив і Гегель: “... здатність пізнавати своє власне “я”, зазначав він, є важливим моментом у духовному розвитку дитини; з цього моменту вона... робиться придатною до рефлексії над собою. Але найголовнішим є тут відчуття, яке у неї прокидається, що вона ще не є те, чим повинна бути, і живе бажання стати такою ж, як і дорослі, серед яких вона живе... Це особисте прагнення дітей до виховання “є іманентний момент будь-якого виховання” [86, с. 57].

Проблема самовдосконалення особистості привертала до себе увагу вітчизняних філософів кінця XIX – початку XX століття. Особливу роль самовихованню відводили вони в духовному розвитку особистості. Один із найяскравіших представників когорти філософів того часу, засновник “нового християнства” М.Бердяєв розглядав самопізнання як найважливіший засіб удосконалення людини. “Моя особистість, – писав він, – не є готова реальність, я створюю свою особистість, творю її і тоді, коли пізнаю себе” [25, с. 279]. Правильність поглядів ученого-філософа стосовно ролі самовиховання в становленні й розвитку особистості підтверджують життєві факти.

Багато цінного в розвиток теорії і практики самовиховання внесли такі відомі особистості, як І.В. Гете, Ч. Дарвін, О. Суворов, Л.Толстой, Леся Українка, К. Ушинський, А.Чехов. Своїм життям і діяльністю вони

переконливо довели, що самовиховання є надзвичайно важливим фактором у становленні особистості. А його правильна організація сприяє максимальному розвитку фізичних, моральних і духовних якостей, робить людину значною мірою господарем своєї долі.

Велика увага самовихованню приділяється в дослідженнях зарубіжних психологів і педагогів, зокрема, представників персоналістичних теорій розвитку. Це явище можна пояснити тим, що прихильники персоналістичних теорій розвитку особистості основним фактором вважали її власну активність (англ. *personality*) у формі самоактуалізації, саморозвитку. Така позиція притаманна і прибічникам гуманістичної психології (А.Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс), що сформувалася в середині ХХ століття як реакція проти зовнішнього детермінізму біхевіористів і внутрішнього детермінізму фрейдистів. Гуманістична психологія тісно пов'язана з філософією, у центрі уваги якої – прагнення людини знайти сенс свого особистого існування і жити вільно та відповідально згідно з етичними принципами. Психологи гуманістичного напрямку відкидають детермінізм потягів, інстинктів або середовища: вони вважають, що люди самі вибирають, як їм жити і якими бути.

“Не забудьте найважливіший факт: ні спадковість, ні оточення не є визначальними факторами, – стверджував австрійський психолог А.Адлер. – Вони лише забезпечують вихідну основу для розвитку і той вплив, на який індивідуум відповідає, використовуючи свою творчу силу” [5]. Спадковість і оточення, на його думку, роблять свій внесок у формування особистості, але вплив творчого “Я” набагато перевершує їхню дію. Зрештою, основне значення має не те, чим людина наділена від народження (спадковість) або з чим вона стикається в житті (середовище), а те, як вона сприймає те й інше і розпоряджається ним.

На думку А.Маслоу, джерела становлення гуманності знаходяться тільки в самій особистості, вони жодним чином не створені суспільством. Останнє може лише допомогти чи перешкодити становленню гуманності

людини, так само як садівник може допомогти чи завадити росту куща троянд, проте він не може зробити, щоб замість куща троянд ріс дуб .

Таке розуміння розвитку особистості обумовлює специфічну роль виховання. “Виховання, на думку К.Гоулда,— це різноманітні види становлення, формування вибору, боротьба людини за те, щоб кимось стати... Мета всього процесу виховання полягає в тому, щоб навчити людину творити себе як особистість” [Цит. за: 149].

Таким чином, прихильники гуманістичного напрямку вважають, що розвиток особистості визначається її внутрішнім прагненням до самоактуалізації, тобто реалізації всіх своїх потенційних можливостей. Виховання ж та інші зовнішні фактори лише не повинні цьому перешкоджати. Особлива цінність надається самовихованню, завдяки якому особистість розвиває свої здібності, утверджує власну індивідуальність і неповторність. Виховання нерідко розглядається ними як маніпулювання особистістю або зовнішній тиск, що стримує розвиток індивідуальної своєрідності людини, уніфікує їх, нав’язує шаблонні норми і способи поведінки.

Гуманістична психологія сприяла поширенню методів виховання, що ґрунтуються на повазі до унікальності кожної людини і вірі у творчий потенціал особистості. У роботах її прихильників (В. Матурін, Ф. Ферстер, С.Смайлс, Е. Кай, А. Маслоу, М. Монтесорі, К. Роджерс та ін.) досліджуються умови самовиховання, способи і прийоми вироблення волі, виховання вмінь і навичок самоконтролю, розумового самовиховання й самоосвіти, прийоми самопереконавання й самонавіювання (Д.Карнегі, А.Аберхеймер).

Цікавим у цьому плані є досвід організації самовиховання як фактора фізичного самовдосконалення в скаутських організаціях молоді. Стосовно нашого дослідження викликає інтерес така вікова група, як скаутидослідники (15-20 років). Засновник скаутського руху Баден-Пауелл вважав, що ключ до виховання і самовиховання не в тому, щоб навчити, а в тому,

щоб змусити бойскаута самого вчитися, розпалити в ньому бажання самому збагачуватися знаннями, вміннями та навичками різнобічного, в тому числі і фізичного вдосконалення.

Для нашого дослідження є цінними активні пошуки зарубіжних науковців механізмів самовдосконалення і самозміни особистості. Англійський психолог П. Флетсер розглядає як засіб самовдосконалення особистості самонавіювання, яке неодмінно приведе до щасливішого і кращого життя [51, с. 30].

Американський психолог Дж.Пітер пропонує концепцію самоактуалізації як шлях, завдяки якому можна досягти щастя, перебороти свої недоліки, набути впевненості у власних силах з метою досягнення успіхів у службовій кар'єрі [40, с. 31].

У рамках синергетичного підходу факторами саморозвитку можуть виступати не тільки об'єктивні закономірності, але й випадкові, реальні ситуації, які складають конструктивний початок, підставу для розвитку. Самоорганізація, саморозвиток відбуваються внаслідок взаємодії випадковості та необхідності і завжди пов'язані з переходом від нестійкості до стійкості. Вагомим фактором саморозвитку є також “істотні резонансні впливи”, які здатні викликати сильні зміни в особистісних станах людини і трансформувати зміни в суміжних сферах її особистості на основі психологічного феномену “переносу активності”. Це значно розширює можливості педагогічного впливу на саморозвиток, а відповідно і самовиховання.

Ці та інші ідеї синергетики, як стверджує Л. Куликова, “обумовлюють, таким чином, глибше розуміння суті саморозвитку особистості як процесу бінарної детермінації, у якій самодетермінація (“селф-детермінація”, за А.Маслоу) є переважаючою” [105, с. 10].

Філософське обґрунтування ідеї саморозвитку в рамках гуманістичної, особистісно зорієнтованої концепції педагогіки допомагає зрозуміти

глибину історичних і нових підходів до свободи та саморозвитку особистості в педагогічних процесах.

Духовне самосходження людини становить і сьогодні філософську основу ідеї саморозвитку, а отже, і самовиховання, у працях багатьох філософів. Найбільш яскравими представниками цього напрямку є М.Мамардашвілі, Т. Шибутані та ін. [124; 206]. У своїх працях вони наголошують на тому, що складність буття вимагає саморозвитку, уваги до внутрішнього світу людини, до самосвідомості та її проявів у поведінці, до механізмів корекції Я-образу, відмови від залежності від групи.

У психології та педагогіці проблема самовдосконалення особистості розглядається в рамках Я-концепції (Р.Бернс, Е.Еріксон), проблеми людського “Я” і самосвідомості особистості (І.Дубровіна, І.С.Кон, К.Роджерс, В.Столін та ін.), саморегуляції діяльності (М.Боришевський, О.Конопкін, Ю.Миславський), самовизначення особистості (Є.Климов, І.Чечель та ін.), самовиховання особистості (О. Кочетов, Л.Рувинський та ін.).

У гуманістичних концепціях К.Роджерса та А. Маслоу людина представлена як центральний об’єкт, що ініціює та організовує процес власного розвитку, а особистість є його результат, вона містить джерела та рушійні сили цього розвитку. Тому головним збудником особистісного росту, згідно з К. Роджерсом та А. Маслоу, є вроджена, іманентна тенденція організму до особистої автономії, самозміцнення, самоактуалізації [165;166;128;129]. К.Роджерс, наприклад, вважає що могутньою силою, яка стимулює особистість до зростання, є ступінь відповідності пережитого і рефлексованого індивідом у його феноменальному полі реальної дійсності (конгруентність) і сукупність набутого у взаємодії сприйняття індивідом самого себе.

Згідно з цією концепцією роль наставника, педагога полягає в тому, щоб допомогти особистості в індивідуальному саморозвитку, в пошуку та реалізації нею суттєвих смислів, набутті вільних життєвих виборів і

відповідальності за зроблені вибори, в побудові недирективних взаємин з іншими людьми і розкритті духовного потенціалу.

У ракурсі нашого дослідження привертають увагу дослідження глибинної психології (А.Адлер, З. Фрейд, К. Юнг), у якій особистісне зростання розглядається як психодинамічний процес, джерела та рушійні сили якого перебувають у самій особистості. Ці джерела, на думку представників глибинної психології, містяться в безсвідомих глибинах психіки. Зростання особистості, стверджують вони, залежить від орієнтації індивідуума на різні форми компенсації в майбутньому [100].

За К. Юнгом, особистісний ріст здійснюється через індивідуалізацію як самореалізацію особистості, що забезпечує її духовне і фізичне зростання. Стимулюючими механізмами індивідуалізації виступають его і самість [211; 212]. За А. Адлером, це відбувається шляхом внутрішньо особистісних інтенцій і взаємопов'язаних соціально-детермінованих цілей, а основними мотивами особистісного росту є самоутвердження і долання комплексу неповноцінності [5; 6].

Ці та деякі інші позиції глибинної психології споріднені з гуманістичним підходом і виявляють себе в становленні педагогіки саморозвитку особистості та самовиховання. Останнє виникає на основі саморуху – спонтанної мимовільної зміни будь-якої системи, на яку впливають зовнішні умови і середовище. Вплив зовнішніх факторів на саморух систему тим значніший, чим менше вона самоорганізована. Особливість самоорганізуючих систем полягає в здатності до самодобудови, самовідновлення, збереження й вдосконалення своєї власної цілісності з урахуванням навколишньої інформації [110].

Внесок у розробку теоретичних засад самовиховання, розуміння його змісту зробили Б. Ананьєв, Л.Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн [8; 48; 114; 171]. Основна їх позиція полягала в тому, що самовиховання не може розглядатись ні у відриві від зовнішнього світу, ні в простому пристосуванні до нього. Воно виникає внаслідок активної взаємодії з

навколишнім середовищем, забезпечуючи нову сходинку в розвитку особистості.

У психологічних дослідженнях наголошується на нерозривному зв'язку самовиховання з такими особистісними характеристиками суб'єктів, як їх діяльність, спілкування, становлення. Так, О.Леонт'єв, аналізуючи внутрішні й зовнішні аспекти діяльності, розглядає її творчий характер, що набуває для людини особистісного смислу, оскільки вона відтворює себе, своє ставлення до світу [112].

К.Абульханова-Славська, досліджуючи проблему життєдіяльності, виділяє таке поняття, як «діяльнісне ставлення людини до світу», і розглядає механізм побудови себе в системі цих відносин. На її думку, особистісні стосунки самі можуть бути зрозумілі лише через принцип відтворення: особистість об'єктивує себе певним чином, творить свої взаємини зі світом, а потім «впізнає» саму себе у новій якості у своєму об'єктивному прояві» [2, с. 30].

Для нашого дослідження актуальним є співвідношення виховання і самовиховання як факторів фізичного вдосконалення особистості. Наукові засади для розуміння такого співвідношення закладені класичною філософією, представники якої, досліджуючи природу людини, вказали на її біосоціальну суть, активне ставлення до навколишньої дійсності та до себе самої. Розвиток особистості, як слушно зазначає А.Калініченко, розглядався ними не лише як дія зовнішніх сил, але і як результат діяльності самої людини, яка, перетворюючи дійсність, є активним суб'єктом, творцем світу і самої себе [79]. Те, що, зазвичай, називається вихованням, при глибшому погляді на справу, стверджували вони, виявляється переважно самовихованням і самоосвітою, а часто і прямою боротьбою особистості проти виховних впливів на неї з боку інших людей. Тому, на їхню думку, тільки те виховання вважається ефективним, яке пробуджує в особистості потребу в самовихованні. І чим старшою стає особистість, тим більша роль у її формуванні має належати самовихованню.

Велику увагу взаємозв'язку виховання і самовиховання приділяв В.Сухомлинський. Він неодноразово зазначав, що всі методи виховання повинні сприяти тому, аби людина подивилась на себе саму, прагнула пізнати свій внутрішній світ, щоб усі сили її душі були спрямовані на те, щоб зробити себе кращою, досконалішою. Педагог-гуманіст стверджував, що самовиховання – це не щось допоміжне у вихованні, а міцний його фундамент. Ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховає. “Підліток стає справжньою людиною лише тоді, коли він уміє пильно вдивлятись не тільки в навколишній світ, а й у самого себе, коли він прагне пізнати не тільки речі і явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили його душі спрямовані на те, щоб зробити самого себе кращим, досконалішим” [187, с. 229]. Він був глибоко переконаний, що тільки те виховання є справжнім, яке спонукає до самовиховання. Водночас В.Сухомлинський визнавав: “Учити самовихованню незмірно важче, ніж організувати недільні розваги; незмірно важче і складніше, ніж схопити підлітка за руку і не випускати його доти, поки він не вийшов із стін школи, поки його не сп'янило повітря, вільне від заборон і регламентацій. Тільки виховання, яке спонукає до самовиховання, може розв'язати цю важку проблему” [187, с.231-232]. У зв'язку з цим В.Сухомлинський був глибоко переконаний у тому, що юнаків і дівчат потрібно не лише виховувати, але й у значно більшою мірою, ніж підлітків, залучати до самовиховання.

У дослідженні ми притримуємось позиції, яку висловлює А.Калініченко. Її суть полягає в тому що органічна єдність виховання й самовиховання закладена в природі психічного розвитку людини. Особистість у цьому процесі є не тільки результатом впливу зовнішніх сил, але й результатом активної діяльності самої людини. Активно змінюючи і перетворюючи навколишній світ, людина змінює і власну поведінку [79]. Стосовно нашого дослідження це означає, що педагогічно правильно організоване фізичне самовдосконалення сприяє тому, що виховний процес набуває яскраво вираженого особистіснозорієнтованого характеру

протікання. І навпаки, як слушно зазначає І.Бех, виховний процес, який не забезпечує належних умов для розвитку самовиховання, здебільшого будується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, у кінцевому підсумку не сприяє її моральному становленню, а, навпаки, викликає спалахи агресивності [28]. У книзі “Виховання і самовиховання” С. Ковальов, звертаючи увагу на цю тенденцію, писав: ”... чужі вказівки для особистості, що розвивається, служать не більше ніж “дорадчим голосом” [90, с.101]. Подібне, на жаль, часто спостерігається у прагненні багатьох викладачів фізичної культури примусово змушувати студентів відвідувати заняття, вдосконалювати свої фізичні якості.

Розглядаючи роль самовиховання у фізичному самовдосконаленні майбутніх учителів, ми виходимо з того, що в процесі онтогенезу людина оволодіває суспільним досвідом, засвоює його, тобто відбувається соціалізація. Одночасно вона набуває все більшої самостійності, відносної автономності, тобто відбувається її індивідуалізація. Як слушно зазначає Д.Фельдштейн, “це нерозривно взаємопов’язані компоненти єдиного особистісного розвитку, певний рівень якого породжує самодетермінацію, самоуправління особистості, яка свідомо організовує своє власне життя, а отже, і певний тією чи іншою мірою свій власний розвиток” [197, с.7].

Проте процеси соціалізації та індивідуалізації можуть бути не лише зустрічними, але й протилежно спрямованими. На це вказують І.Бех, В.Зінченко, М.Ільчиков, А.Мудрик [28; 70; 76]. На їх думку, соціалізація може набувати різних форм – від диктаторства щодо індивіда до демократичного визнання його вільного ставлення до чинних соціальних норм і цінностей. У свою чергу індивідуалізація теж може набувати різних форм – від повного конформізму до непримиренного антагонізму щодо суспільних норм. Як зазначає В.Зінченко, ці дві пари крайнощів визначають широкий спектр особистісно-суспільних відносин, де індивідуальна свідомість є не лише умовою або засобом розвитку особистості, але насамперед – метою, а потім і головним інструментом у справі утвердження

своїй індивідуальності, а не досягнення яких-небудь невідомих або чужих їй цілей [71].

Сучасна психологічна наука (І.Бех, М.Боришевський, Г.Костюк, С. Максименко, Д.Фельдштейн та ін.) стверджує, що новоутворення в психіці особистості виникають під впливом навчання і виховання, характеризують більш високий рівень її організації та функціонування, їхня величина і значущість можуть варіюватися від невеликих якісних змін у рисах особистості до значних змін у сфері психіки загалом (пізнавальній, емоційно-мотиваційній, вольовій). “Від цих спрямованих мікро- і макрозмін у психіці особистості залежить наступний саморозвиток. Правда, їхня роль у цьому процесі, – стверджує А. Бодальов, – неоднакова. В одних випадках вони виступають як досягнутий у розвитку психіки особистості рубіж, від якого триватиме нарощування змін у них, в інших – виявляються збудниками (механізмами) того самого саморозвитку, в третіх – вони продукт розвитку, який повинен бути знятий саморозвитком” [30, с. 63].

Таким чином, можна стверджувати, що саморозвиток безпосередньо пов'язаний із розвитком, а самовиховання – з вихованням. Ефективність фізичного самовдосконалення особистості значною мірою визначається як її саморозвитком, так і вихованням. Водночас нерідко трапляється, що виховання та освіта “являють собою запеклу боротьбу проти природного творчого саморозвитку людини і намагаються втиснути її в заздалегідь приготовлені рамки, вести за шаблоном, уторованою стежкою, причому в умовах загальної насильницької постановки виховання все йдеться про самодіяльність. Справжній, не викривлений педагогічний процес водночас і вільний, і необхідний. Тому що це є процес саморозвитку. У ньому самодіяльність – неминуче явище. Якщо ж виховання й освіта бувають примусовими, то не доводиться й говорити про самодіяльність – це означає співати мотив з іншої опери. Зовсім відмінної. Це означає з'єднувати непеєднуване” [82, с. 162].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дає підстави виділити такі найважливіші ознаки самовиховання як засобу фізичного вдосконалення особистості:

- 1) особливий вид діяльності особистості, спрямованої на себе;
- 2) усвідомлений, планомірний, самостійний процес;
- 3) діяльність, у якій відображаються вимоги суспільства до особистості та усвідомлення нею цих вимог.

Дискусійним є питання, на яких етапах розвитку особистості самовиховання виступає вагомим фактором її фізичного самовдосконалення.

Доведено, що самовиховання починається з моменту усвідомлення дитиною свого “я”, появи власного внутрішнього світу. Здатність збагнути власне “я”, писав Гегель, є найвищою мірою важливий момент у розвитку дитини. З цього моменту вона стає здатною до роздумів над собою. Але найголовнішим тут є розуміння того, що вона ще не є тим, чим повинна бути, і живе бажанням стати такою, як дорослі. Це бажання і прагнення бути, як дорослі, на думку Гегеля, є найголовнішим внутрішнім моментом будь-якого виховання. Тому дуже важливо не пропустити цього моменту і допомогти дитині розпочати самовиховання якомога раніше.

П. Каптерев стверджував, що самовиховання притаманне людині ще в дитячому віці. Але якщо в дитинстві та підлітковому віці самовиховання здійснюється нерідко неусвідомлено, як задоволення нагальної органічної потреби, то з віком цей процес стає свідомим і розумним [82].

На думку І. Донцова, самовиховання в індивідуальному розвитку особистості розпочинається в підлітковому віці. Саме в цей період у людини загострюється увага до свого духовного світу, виникає прагнення й актуалізуються пошуки можливостей для самовираження й самоутвердження, проявляється особливий інтерес до самопізнання, самовипробування, власне розпочинається бурхливий процес самовиховання, який охоплює всі сторони духовного життя особистості.

Навчання, праця, дружба, самоосвіта, ставлення до батьків, учителів, ровесників – усе зазнає впливів цього процесу. Однак, незважаючи на те, що початок самовиховання у підлітковому віці є природним, воно здійснюється нерівномірно і не в кожній людині досягає високого рівня, стає систематичним. І хоч самовиховання у тій чи іншій формі притаманне особистості все життя, у декого воно залишається на стадії “ситуативного самовиховання” [60, с. 57-60].

Очевидно, що причина такої розбіжності, як зазначає А.Калініченко, полягає в різних поглядах на рушійні сили самовиховання [79]. Ми погоджуємось з А.Калініченко, що П. Каптерев, фактично ототожнює самовиховання із саморозвитком. Останній, як відомо, здійснюється як у стихійних, неусвідомлених формах (наслідування, гра, адаптація і т.п.), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, так і в усвідомлених, свідомо визначених, цілеспрямовано задіяваних для досягнення мисленого рубежу, ідеалу (самовиховання, самотворення, самовдосконалення). Усвідомлені форми особистісного саморозвитку мають діяльнісно-забезпечуючу і духовно-ціннісну природу.

Водночас не важко помітити, що в поглядах П.Каптерева та І.Донцова на самовиховання як фактор становлення особистості, зміцнення її фізичного стану попри певні відмінності, є спільне щодо основного: самовиховання притаманне особистості все життя. Інша справа, що не завжди воно з віком стає свідомим і розумним. У декого, як стверджує І.Донцов, самовиховання залишається на стадії “ситуативного самовиховання”.

У дослідженні ми притримуємось тієї позиції, що надзвичайно важливим етапом у розвитку особистості є юнацький вік. У цей період юнаки і дівчата, за твердженням Р.Бернса, максимально наближаються до дорослості, досягають гармонії фізичного і психічного розвитку. Юнацький вік найсприятливіший для самовиховання, тому що нервова система юнаків і дівчат відзначається винятковою пластичністю, гнучкістю, податливістю.

Коло їхніх життєвих інтересів різко розширюється – здобуття освіти, вибір та оволодіння професією, спілкування з ровесниками, особиста дружба і кохання тощо [26].

Для реалізації численних планів, задумів, ідей та ідеалів молоді не вистачить ніякого виховання, навіть найкращого. За цих умов різко зростає значення самовиховання. Під впливом засобів масової інформації майже всі юнаки і дівчата так чи інакше роблять спроби самостійно вдосконалювати окремі сторони своєї особистості, але часто зазнають невдач через причини, яких вони навіть не усвідомлюють. Тому так важливо засвоїти психолого-педагогічні засади самовиховання з тим, щоб зробити його організованим, цілеспрямованим, ефективним і результативним. За таких умов виникає необхідність у педагогічній допомозі студентській молоді в організації самовиховання.

Хоча необхідність самовиховання завжди підкреслювалась у працях філософів, психологів і педагогів, проте вітчизняна педагогічна наука радянського, як слушно стверджує А.Калініченко, періоду нерідко ігнорувала стародавні навчання стосовно форм і методів самовдосконалення, особливо якщо ці повчання були пов'язані з релігією. Недооцінювались і праці “буржуазних” педагогів і психологів. Крім того, тоталітарний режим не сприяв належному розвитку самостійності в судженнях, мисленні та поведінці особистості. Самовиховання найчастіше зводилось до виховання дисциплінованості, характеру та волі, правил і способів поведінки і дещо поза увагою залишилась роль самовиховання у фізичному вдосконаленні особистості. Певною мірою це пояснюється й тим, що фізичне здоров'я не було предметом державної значущості. Нерідко дії, спрямовані на його зміцнення зводились лише до організації зовнішніх впливів на особистість: медичне обслуговування, спартакіади, змагання і т.п. [79].

Крім того, підготовка молоді до самовдосконалення ускладнювалась і тим, що серед дослідників цієї проблеми досі немає узгоджених поглядів на

структуру, показники, рівні розвитку, етапи, методи і засоби самовиховання. Зокрема, С.Єлканов, А. Ковальов і С. Ковальов *методами* самовиховання вважають самопізнання, самооцінку, самостимулювання, самопрограмування, самоінструкцію, самопримус, самонавіювання тощо [63; 88; 90]. Л. Рувинський, А. Соловйова та А. Арет включають вищевказані поняття до *засобів* самовиховання [172, с. 29].

Проблема самовиховання ще не стала актуальною як для педагогічної теорії, так і для практики. Як зазначає А.Калініченко, навіть у програмі, в підручниках і посібниках з педагогіки тривалий період були відсутні теми про самовиховання [79]. Крім того, досі самовиховання у вітчизняній педагогіці головним чином досліджувалось у шкільній практиці. Праці Б.Ананьєва, А.Арета, Л. Божович, І.Донцова, А.Ковальова, О.Леонтєва, А.Макаренка, Л.Рувинського, В.Сухомлинського, В. Оржеховської та ін. є вагомим внеском у розробку теорії самовиховання учнівської молоді. Але, як відомо, у школі самовиховання не закінчується, а тільки по-справжньому розпочинається. Відповідно і теорія самовиховання повинна розповсюджуватись на всі вікові групи, особливо на такий період, яким є студентська молодь. Тому формування в студентської молоді потреби у фізичному самовдосконаленні є важливою проблемою педагогічної теорії та практики, розв'язання якої має суспільну та особистісну значущість.

1.3. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення

Логіка нашого дослідження вимагає чіткого визначення змісту поняття «готовність до фізичного самовдосконалення». З цією метою потрібно з'ясувати суть родового поняття «готовність», а також виділити специфічні особливості його вживання в контексті проблематики фізичного самовдосконалення особистості.

Аналіз літературних джерел свідчить про відсутність загальноприйнятого тлумачення поняття "готовність". Залежно від контексту воно розуміється як доведення до цілковитої завершеності, досконалості того, хто може і бажає щось виконати, як приготування, пристосування, здатність виконати будь-що [56].

Поняття "готовність" з'явилося наприкінці ХІХ століття в психологічних дослідженнях установки, що розуміється як зумовлена взаємодією потреби і середовища готовність індивіда до певного напрямку активності [193]. С.Л.Рубінштейн трактує установку як зайняту «особистістю позицію, що певною мірою виявляється у ставленні до визначеної мети й проявляється у вибірковій змобілізованості та готовності до діяльності, спрямованої на її здійснення» [170, с. 520]. Таким чином, психологи трактують установку як внутрішній психічний стан готовності людини до певної активності. Варто зазначити, що в психологічних дослідженнях, як правило, наголошується на несвідомому характері такої готовності. Установка розглядається як фактор внутрішньої організації діяльності індивіда, підсвідомо сформована готовність до певної активності [115].

У психологічних дослідженнях установка здебільшого розглядається як трьохмірна структура, у якій виділяються емоційна, інтелектуальна та поведінкова підструктури [55].

Досліджуючи психологічну готовність, науковці визначають її як установку [138; 193], як вибіркиму активність особистості на стадії

підготовки до діяльності [55], як "нахил" [194], як первинну фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності [55], як наявність здібностей [111; 158], як показник саморегуляції особистості на різних рівнях організації поведінки людини [55].

У сучасній психологічній літературі виділилися два основні підходи до розуміння суті поняття «готовність». Перший передбачає трактування готовності як певного функціонального стану й оперує такими поняттями, як: «психологічна установка» (Д.М. Узнадзе, В.Г. Норахідзе і ін.); «передстартовий стан» (Л.І. Пуні, М.Д. Левітов та ін.); «мобілізаційна готовність» (Ф. Генон та ін.). Інший теоретичний підхід інтерпретує психологічну готовність як підготовленість (М.І. Дьяченко, Л.А.Кандибович, В.О. Крутецький, І.С. Мар'єнко, В.І. Соколов та ін.). При цьому підготовленість розглядається як стійка здатність особистості до діяльності, як цілісний комплекс, що включає мотиваційний, інтелектуальний, емоційний та інші компоненти, адекватні вимогам змісту й умовам певної діяльності.

У психологічних дослідженнях розрізняють ситуативну та довготривалу готовність [55; 111; 161]. Ситуативна готовність передує довготривалій і визначається як внутрішня налаштованість на певну діяльність, мобілізація всіх психічних можливостей для успішної діяльності в даний момент часу [55]. Довготривала ж готовність є сталою властивістю особистості, що визначає здатність людини до виконання певної діяльності [111]. До складу цієї інтегральної властивості входять знання, навички й уміння, інтереси, мотиви, ідеали, переконання, погляди особистості.

У педагогічних дослідженнях готовність розглядається переважно як якісна характеристика рівня підготовки особистості до діяльності та вивчається у зв'язку з особистісними передумовами ефективної діяльності, що формуються внаслідок цілеспрямованих впливів на особистість.

Отже, готовність розглядається на психологічному рівні (фіксує те, що вже сформовано в особистості і що може бути розвинене в ній за певних

умов) та на педагогічному рівні (фіксує те, що і яким чином має бути сформоване й розвинене в особистості відповідно до вимог певної діяльності) [150].

Слід зазначити, що останнім часом суттєво зросла кількість педагогічних досліджень, присвячених питанням формування професійної готовності фахівців різного профілю. Так, І.М. Гризлова, Н.М. Трушина та ін. досліджували проблему формування готовності особистості до трудової діяльності. На їхню думку, готовність до праці визначається: 1) психічним станом, що забезпечує активність, спрямовану на трудовий процес; 2) властивостями особистості, що виявляються в професійній діяльності у вигляді стійких психічних утворень (нахилів, намірів, умінь, рис характеру тощо). При цьому автори підкреслюють, що обидва вказані аспекти залежать як від рівня сформованості операціональних компонентів трудової діяльності, так і від рівня індивідуального розвитку – необхідної внутрішньої умови професійного становлення [57, с.25].

С.М. Чистякова, Л.В. Ботякова та ін. визначають готовність до діяльності як систему якостей особистості, що виступає одним із проявів її всебічного розвитку, підготовленості до виконання найважливіших соціальних функцій [207, с.33]. Професійну готовність автори розглядають як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною до певної діяльності і прагне до її виконання. Професійна готовність, вважають автори, не обов'язково узгоджується з об'єктивною професійною підготовленістю [207, с.36]. Розрізняючи поняття «професійна готовність» і «професійна підготовленість», автори визначають друге як «оптимальний результат професійної підготовки і навчання особистості» [207, с.37]. На наш погляд, таке розведення вказаних понять є дещо надуманим і недостатньо обгрунтованим. Вважаємо, що потрібно говорити про суб'єктивну й об'єктивну оцінку професійної готовності, ніж про готовність і підготовленість як якісно різні феномени.

Значна частина педагогічних досліджень присвячена різним аспектам проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів: дослідження професійної готовності до педагогічної діяльності [61], підготовка до громадянського виховання підлітків [1], формування готовності до виконавської мовної діяльності [81], до виховної роботи в школі [85], до дослідницької педагогічної діяльності [35], до організації позаурочної діяльності учнів [67; 153], до профілактики адиктивної поведінки школярів [152], до вирішення виховних завдань у процесі навчання [175], до розв'язання різних педагогічних ситуацій [189], до засвоєння передового педагогічного досвіду [217]. Всі дослідники дійшли згоди в тому, що готовність до педагогічної діяльності є передумовою професійної успішності вчителя. Водночас зазначається, що це не природжена якість, а властивість особистості, яка формується в процесі діяльності.

Одне з перших досліджень професійної готовності вчителів належить В.І.Щербині [210], який вивчав шляхи підготовки педагогів до творчого розв'язання виховних завдань. Готовність розглядалася дослідником як психологічна передумова творчої діяльності вчителя. При цьому В.І.Щербина наголошував на тісному зв'язку формування готовності з процесом виховання особистості педагога.

Розглядаючи проблему формування етично-психологічної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності, Л.В. Кондрашова визначає досліджуваний феномен як «складне поєднання психічних особливостей і етичних рис особистості, що становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності; співвіднесення своїх можливостей з подоланням труднощів, які виникають під час вирішення професійних завдань і досягнення запланованих результатів [92]. При цьому автор підкреслює, що основою цього складного динамічного утворення є мотиваційна сфера особистості.

Аналізуючи готовність майбутніх вчителів до самоосвіти, Г.П. Сериков вважає, що вона повинна відображати відповідні здібності особистості. Як її основні компоненти автор виділяє комплекс особистісних властивостей (емоційно-вольовий апарат), що включає особистісні цінності студентів, які визначають їх світогляд, погляди на своє місце в житті суспільства; ставлення до суспільно корисної праці, зокрема до учіння; погляди на роль колективу, наставників у їх діяльності, комунікабельність у взаємодії з іншими людьми; рівень розвитку емоційно-вольового апарату до можливості здійснення добровільної, систематичної самоосвіти; рівень засвоєних знань, умінь і навичок з певних напрямів соціального досвіду, уміння працювати з основними джерелами соціальної інформації; організаційно-управлінські вміння.

Т.Ф.Садчикова розуміє готовність як єдність особистісного й процесуального компонентів. Особливо дослідниця наголошує на важливості мотивів діяльності та способів (умінь) її реалізації [175].

У дослідженні Т. Є. Клімової, присвяченому проблемі підготовки майбутніх учителів до професійно-творчої самоосвітньої діяльності, готовність розуміється як складна якість особистості, що характеризується наявністю інтеграційних професійно-педагогічних знань, професійно-творчих самоосвітніх умінь і відповідних мотивів діяльності, яка динамічно розвивається [87, с.16].

Н.П. Расказова, досліджуючи питання підготовки майбутніх учителів до взаємодії з батьками, трактує готовність як складне цілісне утворення, сукупність компонентів, кожен з яких має складну структуру. Вважаючи, що така складність робить неможливим якісне вивчення цього утворення в рамках одного дослідження, автор окремо виділяє таку підструктуру, як підготовленість. На думку Н.П. Расказової, саме підготовленість лежить в основі готовності і містить в собі такі складові, як обсяг та якість знань і умінь, що відображають специфічні особливості діяльності педагога [161, с.48].

У дослідженні В.В. Кравця структура готовності майбутнього вчителя до застосування технологій відкритої освіти розглядається як сукупність чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів, наповнених якісними характеристиками і показниками: 1) мотиваційного компоненту, що виражає усвідомлене ставлення педагога до технологій відкритої освіти та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасного навчання; 2) змістовного компоненту, що охоплює сукупність знань педагога про суть і специфіку технологій відкритої освіти, їх види і ознаки; 3) операційного компоненту - комплексу умінь і навичок застосування педагогічних технологій в структурі власної професійної діяльності; 4) рефлексивного компоненту, що характеризує пізнання й аналіз учителем явищ власної свідомості і діяльності [99].

Н.Л. Плетньова готовність майбутнього вчителя до позанавчальної виховної роботи з учнями трактує як інтегральну якість особистості, що характеризується наявністю й певним рівнем сформованості мотиваційного, операційного, волевого, орієнтаційного й оцінного компонентів у їх єдності, які виявляються в прагненні до виховної роботи та в підготовленості до її здійснення на професійному рівні. Формування готовності майбутнього вчителя до позанавчальної виховної роботи з учнями дослідниця розкриває як процес цілеспрямованого розвитку всіх сторін і якостей особистості, необхідних для такого виду діяльності [153, с.11].

Н.О. Катайцева, досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів до аналітичної діяльності, розглядає готовність як внутрішню властивість особистості, складну багаторівневу систему, що включає дві підсистеми: емоційно-особистісну і підсистему спеціальної освіченості. На думку дослідниці, готовність виявляється в прагненні до аналітичної діяльності (особистість переконана в необхідності її здійснення і внутрішньо на неї зорієнтована) і в оволодінні цією діяльністю (особистість знає, як здійснювати аналітичну діяльність, має відповідні вміння й навички).

Ю.Г.Резникова досліджувала проблему формування готовності студентів до самостійної роботи. Готовність розглядається нею як інтегративна якість суб'єкта діяльності, сутність якої становить взаємодія мотиваційного, інформаційно-змістового й процесуального компонентів [163, с.54]. Показниками мотиваційного компонента дослідниця вважає позитивне ставлення до самостійної роботи, потребу в самоосвіті, пізнавальну активність, самостійність; інформаційно-змістового – знання і креативність; процесуального – емпатію й різні види вмінь. На наш погляд, така позиція є дещо суперечливою. Очевидно, що пізнавальна активність і самостійність характеризують процесуальний, а не мотиваційний компонент готовності.

В.Л. Строкіна розглядає готовність майбутніх учителів до трудового виховання молодших школярів як складне утворення, що включає три блоки: блок особистісних якостей, блок знань і блок умінь.

С.Ю.Тьоміна визначає готовність як “єдність теоретичної й практичної підготовки, що уможлиблює конструювання педагогічних засобів, орієнтованих на інтелектуальний і духовно-моральний розвиток особистості учнів в умовах педагогічної ситуації” [189, с.61].

К.М. Дурай-Новакова під професійною готовністю розуміє стан особистості вчителя, який активізує його діяльність і дозволяє приймати самостійні рішення [61, с.23]. У визначенні готовності автор акцентує увагу на здатності вчителя мобілізувати в потрібний момент усі свої потенційні можливості і, спираючись на набутий досвід, самостійно приймати у конкретних ситуаціях рішення відповідно до загальної мети діяльності. На думку дослідниці, найбільш суттєвими факторами, які характеризують особистість майбутнього вчителя і визначають формування його професійної готовності, є мотивація діяльності, потреби, особистісні властивості, задоволеність працею вчителя.

В.О. Сластьонін у професійній готовності вчителя до виховної діяльності виділяє мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський

(процесуальний) компоненти. Поряд з психологічною і психофізичною готовністю вчителя до професійної діяльності дослідник виділяє науково-теоретичну (необхідний обсяг суспільно-політичних, психологічних, педагогічних і спеціальних знань) і практичну готовність (наявність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок) [179, с. 155]. Готовність синтезує в собі професійну придатність (індивідуальні особливості людини, здібності і характерологічні риси, необхідні для професійної діяльності) і підготовленість до педагогічної діяльності (знання, вміння й навички, набуті в процесі професійної підготовки) [179, с.62].

А.Ф.Линенко визначає готовність як цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну й вольову змобілізованість особистості на етапі її включення в діяльність. Готовність формується в процесі набуття відповідного досвіду, виникнення позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення її предмета й способів взаємодії з ним. Сутнісною характеристикою готовності, на думку дослідниці, є синтез особистісної та процесуальної підготовленості до діяльності. У структурі готовності до педагогічної діяльності А.Ф.Линенко виділяє такі компоненти: професійна свідомість, ставлення до діяльності, мотиви діяльності, знання про предмет і способи діяльності, практичні вміння й навички, професійно важливі якості. Показниками готовності особистості до педагогічної діяльності дослідниця вважає позитивне ставлення до діяльності, рівень володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, самостійність у розв'язанні професійних завдань, сформованість педагогічних здібностей, професійно-педагогічної спрямованості та моральних рис [116, с. 52-54].

На думку Т.М.Абрамян, професійна готовність майбутнього вчителя є комплексним особистісним утворенням, яке містить соціальні, моральні й професійні погляди та почуття, ціннісні орієнтації, оцінне ставлення до діяльності, вольові та інтелектуальні якості, досвід, відповідні знання й уміння. Критеріями готовності дослідниця вважає сукупність об'єктивних і суб'єктивних показників, що характеризують її стан, зокрема ступінь

сформованості потреби діяльності; емоційно-вольові прояви особистості, відчуття задоволеності виконуваною діяльністю, володіння відповідними засобами, методами і прийомами. У структурі готовності Т.М.Абрамян виділяє такі компоненти, як мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви діяльності); орієнтаційно-пізнавально-оцінний (знання й уявлення, способи виконання професійно-педагогічних завдань, самооцінка підготовленості); емоційно-вольовий (відповідальність за результати діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, спрямованими на виконання професійних обов'язків); операційно-дійовий (актуалізація знань і вмінь, професійно-розвинена спостережливість, пам'ять, мислення); настановчо-поведінковий ("налаштованість" на старанну роботу) [1, с.9-13].

Таким чином, поняття «готовність до діяльності» в сучасній педагогіці трактується по-різному. Одні дослідники зводять його зміст до окремих якостей або станів особистості, інші акцентують увагу на потребах, треті – на системі узагальнених знань і вмінь, четверті розглядають готовність цілісно- як передумову і результат цілеспрямованої діяльності особистості.

Різноманітність визначень готовності, на нашу думку, зумовлена специфікою різних видів діяльності та відмінностями в методологічних підходах дослідників. Незважаючи на розбіжності, більшість авторів схиляється до думки, що готовність є особливим психічним станом особистості, який визначає вибіркову активність особистості на стадії її підготовки до професійної діяльності [55].

У більшості досліджень готовність розглядається як інтегральна структура, у якій виділяються певні компоненти: мотиваційний, теоретичний, практичний і виконавський [179], пізнавальний, перетворювальний, комунікативний і ціннісно-орієнтаційний [118]; пізнавально-операційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний [92]; педагогічний, змістовий і технологічний [147]; емоційний і вчинковий [179]; оцінний, операційний, вольовий [137]; змістовий, мотиваційний і процесуальний; мотиваційний (відповідальність за

виконання діяльності, почуття обов'язку), орієнтаційний (здібності та прийоми діяльності, необхідні знання), операційний (засоби діяльності, навички, процеси аналізу, порівняння, узагальнення), вольовий (самоконтроль, самообілізація), оцінний (самооцінка своєї діяльності) [55] тощо.

Незважаючи на існування певних розбіжностей, можна констатувати, що здебільшого дослідники виділяють три основні компоненти в структурі готовності особистості до різних видів діяльності: когнітивний (пізнавальний, теоретичний тощо), афективно-мотиваційний (оцінний, емоційно-вольовий тощо) та операційно-дійовий (практичний, виконавський тощо). Варто зазначити, що різні види професійної діяльності характеризуються певними особливостями, у зв'язку з чим змістове наповнення названих компонентів обов'язково має відображати специфіку відповідної діяльності. Оскільки нас цікавить структура готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення, потрібно більш докладно зупинитися на характеристиці сутності та якісних особливостей цього виду активності, його компонентного складу.

Треба відразу ж зауважити, що в науковій літературі відсутній єдиний підхід до розуміння суті «фізичної досконалості» і, відповідно, трактування змісту поняття «фізичне самовдосконалення». Найчастіше фізична досконалість розглядається як ідеальний показник фізичного розвитку людини (міцне здоров'я, сформовані фізичні якості, форми тіла тощо). Значно рідше звертається увага на духовні аспекти цього феномену. У зв'язку з цим важливим уявляється визначення місця фізичної досконалості в структурі цілісної особистості в єдності всіх її компонентів. У найширшому розумінні фізична досконалість визначається як «обумовлений соціальною практикою рівень потреб і свідомості особистості, такий, що відображає ступінь розвитку фізичних здібностей, які розкриваються в руховій діяльності як спосіб прояву різних форм суспільних відносин» [132, с. 29].

Розуміння сутності фізичного самовдосконалення неможливе без усвідомлення ціннісного потенціалу цього феномену. У понятті «цінність» втілена значущість предметів і явищ соціального середовища для людини й суспільства [10; 34]. Розглядаючи ціннісний потенціал фізичної культури, В.К. Бальсевич і Л.І. Лубишева виділяють два рівні цінностей: суспільний і особистісний [22]. До суспільних цінностей фізичної культури дослідники відносять накопичені людством спеціальні знання, спортивну техніку, технології спортивної підготовки, методики оздоровлення, спортивні досягнення – все те, що створене людьми для фізичного самовдосконалення, оздоровлення й організації здорового способу життя [41; 22; 184]. Особливе значення для суспільства мають інтенційні цінності, які визначають значущість і престижність фізичної культури та спорту серед інших соціальних явищ.

Особистісний рівень цінностей фізичної культури, на думку ряду дослідників [22; 41; 49; 62; 125; 184], визначається знаннями людини в галузі фізичного самовдосконалення, руховими вміннями й навичками, здатністю до самоорганізації здорового способу життя, соціально-психологічними установками, орієнтацією на заняття фізкультурно-спортивною діяльністю. Особливе значення для особистості мають мобілізаційні цінності фізичної культури, які допомагають вижити в екстремальних ситуаціях, пов'язаних із хворобами, травмами, аваріями, екологічними кризами тощо [21; 122]. Фізкультурно-спортивна діяльність сприяє мобілізації функціональних, психічних і фізичних можливостей організму, опосередковано впливаючи на створення «запасу», своєрідного резерву для відповіді на «нештатні» ситуації, що вимагають термінової мобілізації всіх функціональних сил.

Ю.М. Ніколаєв визначає фізичну культуру як «вид (підсистему) загальної культури, якісну сторону діяльності (творчої) по освоєнню і вдосконаленню, підтримці і відновленню цінностей у сфері фізичного вдосконалення людини, по самореалізації її духовних і фізичних здібностей

(сил) та її соціально значущі результати, пов'язані з виконанням нею обов'язків у суспільстві» [139].

Заслугове на увагу точка зору В.І. Ільїніча, який виділяє три основні компоненти в структурі фізичної культури особистості: мотиваційно-ціннісний, операційний і практико-діяльнісний [199].

Фізична культура особистості проявляється в трьох основних напрямках: 1) визначає здатність до саморозвитку, відображає спрямованість особистості «на себе», забезпечує її прагнення до творчої «самопобудови», самовдосконалення; 2) становить основу самодіяльного, ініціативного самовираження майбутнього фахівця, творчого використання засобів фізичної культури; 3) виражає творчість особистості, спрямовану на стосунки, які виникають у процесі фізкультурно-спортивної, суспільної та професійної діяльності.

Ступінь сформованості фізичної культури особистості В.І. Ільїніч пропонує визначати на підставі об'єктивних і суб'єктивних критеріїв, таких, як:

- рівень розвитку потреби у фізкультурно-спортивній діяльності;
- інтенсивність участі у фізкультурно-спортивній діяльності (час, що витрачається, регулярність);
- рівень складності і творчий характер фізкультурної діяльності;
- задоволеність і ставлення до фізкультурної діяльності;
- прояв самодіяльності, самоорганізації, самовиховання і самовдосконалення у фізичній культурі;
- володіння засобами, методами, уміннями і навичками, необхідними для фізичного самовдосконалення;
- системність, глибина і гнучкість засвоєння науково-практичних знань з фізичної культури для творчого використання в практиці фізкультурно-спортивної діяльності;
- широта діапазону і регулярність використання знань, умінь, навичок фізкультурно-спортивної діяльності в організації здорового способу життя.

Відповідно до вказаних критеріїв В.І. Ільїніч виділяє п'ять рівнів фізичної культури особистості студента:

1) передномінальний рівень – складається стихійно, його причини лежать у сфері свідомості й стосунків студентів і пов'язані з незадоволеністю пропонованою педагогами програмою, змістом занять і позанавчальної діяльності, її смисловим і загальнокультурним потенціалом; у студентів відсутня потреба в пізнавальній активності, а знання виявляються на рівні ознайомлення з навчальним матеріалом; у мотиваційній сфері домінує негативна або індіферентна установка: під час навчальних занять такі студенти пасивні, до позааудиторної діяльності ставляться негативно;

2) номінальний рівень – характеризується індіферентним ставленням студентів до фізичної культури і спонтанним використанням її окремих засобів і методів під впливом товаришів по навчальній групі, емоційного враження від спортивного видовища; сенс занять вбачається лише в зміцненні здоров'я, частково у фізичному розвитку; практичні вміння обмежені простими елементами: ранкова зарядка (епізодично), окремі види загартування, активний відпочинок;

3) потенційний рівень – усвідомлене позитивне ставлення студентів до фізичної культури як засобу самовдосконалення; вони мають необхідні знання, переконання, практичні вміння й навички, що дозволяють грамотно виконувати різноманітну фізкультурно-спортивну діяльність під контролем або при консультативній допомозі викладачів; пізнавальна активність виявляється як у сфері спортивних видовищ, так і в освоєнні науково-популярної літератури з питань фізичного самовдосконалення;

4) спрямованість «на себе» – студенти велике значення надають емоційному спілкуванню і самовираженню в процесі занять; використовують елементи фізичного самовиховання, керуючись особистими мотивами; проявляють активність в суспільній фізкультурній діяльності лише за умови зовнішнього стимулювання з боку педагогів, друзів, батьків;

5) творчий рівень – характерний для студентів, переконаних у значущості й необхідності використання фізичної культури для реалізації та розвитку власних можливостей; таким студентам властива ґрунтовність знань з фізичної культури, вони володіють уміннями й навичками фізичного самовдосконалення, організації здорового способу життя; творчо впроваджують фізичну культуру в професійну діяльність.

На наш погляд, фізичне самовдосконалення з позицій особистісно-діяльнісного підходу треба розглядати як систематичну діяльність людини, спрямовану на перетворення свого фізичного й духовного потенціалу відповідно до вимог різних форм життєдіяльності. Безперервність цього процесу неможливо забезпечити без особистої зацікавленості в саморозвитку, належного рівня знань про фізичну культуру, практичних умінь і навичок.

Здатність до саморозвитку є однією з визначальних рис особистості. Згідно з принципом єдності свідомості й діяльності, образ «Я» конструюється в діяльності і спілкуванні, а саморозвиток являє собою форму розвитку, джерелом якого виступає сам суб'єкт, який займається самопізнанням, самовизначенням і саморегуляцією (О.М. Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Фізичне самовдосконалення студентів виявляється в усвідомленій, значущій і відповідальній фізкультурно-спортивній активності, яка відбувається паралельно з навчальним процесом і органічно пов'язана з ним. В одних випадках воно нерозривно пов'язане з плановими навчальними заняттями з фізичної культури, в інших – виходить за їх межі і стає одним із напрямів самовиховання, самостійним виконанням вправ, використанням додаткових теоретичних і практичних матеріалів.

На наш погляд, основними функціями фізичного самовдосконалення є:

- соціалізаційна – сприяння становленню здорової, компетентної, мобільної, толерантної й комунікабельної особистості, здатної адаптуватися

до вимог сучасного суспільства й активно трудитися відповідно до суспільних потреб;

- розвивальна, пов'язана з розвитком здатності до фізичного й духовного самовдосконалення протягом всього життя шляхом самопізнання, самовизначення і саморегуляції;

- збереження здоров'я – створення умов для організації здорового способу життя;

- культуротворча, пов'язана з освоєнням, творчим розвитком і трансляцією фізкультурних цінностей (знань, технологій, інновацій, ціннісних орієнтацій).

Готовність до фізичного самовдосконалення розглядається нами як комплексна особистісна якість, що виявляється в продуктивній самостійній фізкультурно-спортивній діяльності, спрямованій на вдосконалення свого фізичного і духовного стану.

Аналіз і узагальнення поглядів на фізичну культуру особистості В.К.Бальсевича, М.Я. Віленського, Л.І. Лубишевої, Л.П. Матвєєва, В. І. Столярова та інших дослідників дозволяє конкретизувати структуру готовності особистості до фізичного самовдосконалення. На підставі узагальнення різних підходів до розуміння сутності й структури готовності як інтегральної якості особистості ми виділяємо в структурі готовності студентів до фізичного самовдосконалення три компоненти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний і діяльнісно-результативний.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує спонукальний аспект готовності і містить у собі стійкі мотиви фізичного самовдосконалення, усвідомлення його важливості в контексті власного життя та професійної діяльності, систему ціннісних орієнтацій і смислових установок, які спонукають особистість до систематичної фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Фізкультурно-оздоровча діяльність особистості може спонукатися різними мотивами, які становлять основу готовності до фізичного самовдосконалення: розумінням суспільної значущості фізичної культури, прагненням відстояти честь колективу, розумінням важливого значення занять фізичною культурою як засобу гармонійного фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, підготовки до майбутньої професійної діяльності тощо.

І.Г. Келишев пропонує таку класифікацію мотивів занять фізичною культурою: мотиви дружньої або групової солідарності, мотиви самовдосконалення, мотиви обов'язку, мотиви наслідування, мотиви суперництва, фізкультурні інтереси [84].

П.К. Щербак, досліджуючи мотивацію занять фізичними вправами студентів, виділяє наступні мотиви: зміцнення здоров'я, підготовка до майбутньої професійної діяльності, підтримка працездатності, рухова активність, спілкування, відпочинок, самовиховання, привабливість, підготовка до заліку, обов'язок, розвиток витривалості, формування фігури, підняття настрою.

На наш погляд, *мотиваційно-ціннісний* компонент відіграє дуже важливу роль у структурі готовності студентів до фізичного самовдосконалення. Прищеплення студентам стійкого інтересу до занять фізичною культурою є однією з визначальних умов формування їх готовності до фізичного самовдосконалення. Лише тоді можна вести мову про готовність студентів до фізичного самовдосконалення, коли вони з цікавістю ставляться до занять фізичною культурою, за власним бажанням прагнуть самостійно займатися фізичними вправами в позанавчальний час.

Готовність до фізичного самовдосконалення значною мірою визначається рівнем фізкультурної освіченості студентів, їх обізнаністю з теоретичними основами фізичного розвитку й організації здорового способу життя. Тому мотиваційно-ціннісний аспект фізичного самовдосконалення тісно пов'язаний з іншим, не менш важливим аспектом – пізнавально-інформаційним. Одна з важливих умов формування готовності студентів до

фізичного самовдосконалення полягає в озброєнні студентів системою знань, що розкривають теоретичний і методичний зміст фізкультурно-спортивної діяльності. Зміст когнітивного компонента готовності становлять знання, що характеризують культурну цінність фізкультурно-спортивної діяльності, її вплив на фізичний розвиток, здоров'я й емоційний стан людини. Загальноосвітні знання забезпечують формування в студентів цілісного уявлення про фізичну культуру, її зв'язки з історією, філософією, медициною, екологією та іншими аспектами суспільного життя. Спеціальна теоретична підготовка у сфері фізичної культури забезпечує освоєння знань щодо організації власної фізичної активності, способів і засобів зміцнення здоров'я та фізичного самовдосконалення. Освітня спрямованість фізкультурного виховання не тільки дозволяє студентам осмислити й обрати шляхи реалізації своєї фізичної активності під час навчання в університеті, але й озброєє знаннями, потрібними на подальших етапах життя.

Отже, *пізнавально-інформаційний* компонент відображає когнітивний аспект готовності до фізичного самовдосконалення і передбачає систему знань з основ фізичної культури, здорового способу життя, закономірностей фізичного функціонування й розвитку організму, критеріїв самодіагностики фізичного стану та методів фізичного самовдосконалення.

Педагогічна практика і наукові дослідження свідчать, що одного лише бажання і спеціальних знань недостатньо для успішних занять фізичним самовдосконаленням. Важливим компонентом готовності до занять фізичною культурою є інструментальна оснащеність, володіння системою необхідних умінь і навичок фізичного самовдосконалення. *Діяльнісно-результативний* компонент характеризує практичний аспект готовності й містить уміння, необхідні для успішного фізичного самовдосконалення: вміння оцінювати власний фізичний стан, планувати, організовувати й контролювати свої дії.

Згідно з виділеними компонентами ми визначили три критерії готовності студентів до фізичного самовдосконалення та відповідні показники (див. табл. 1.1).

Основними показниками сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до фізичного самовдосконалення, на наш погляд, є:

- сформованість потреби у фізичному самовдосконаленні;
- усвідомлення особистісного сенсу та професійної значущості фізичного самовдосконалення;
- інтерес до питань фізичного самовдосконалення, зацікавленість методиками і прийомами самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану, розвитку фізичних якостей;
- ціннісна орієнтація на здоровий спосіб життя;
- почуття задоволення від фізичної активності, занять фізичною культурою і спортом.

Пізнавально-інформаційний компонент готовності характеризується, на наш погляд, такими показниками:

- чіткість уявлень про суть, завдання, шляхи і напрями фізичного самовдосконалення особистості;
- системність і глибина фізкультурно-спортивних і техніко-тактичних знань з основ фізичної культури, фізіології та морфології власного тіла, закономірностей фізичного функціонування й розвитку організму;
- обізнаність з теоретичними основами здорового способу життя;
- знання різноманітних способів і прийомів аналізу фізичного стану, методів і технік фізичного самовдосконалення;
- адекватність уявлень про власний фізичний стан і сформованість фізичних якостей, знання сильних сторін і недоліків власного фізичного розвитку.

Показниками сформованості діяльнісно-результативного компонента готовності студентів до фізичного самовдосконалення ми визначили:

- стан здоров'я та сформованість фізичних якостей (сили, гнучкості, спритності, витривалості, швидкості);
- вміння оцінювати власний фізичний стан, застосовуючи різні діагностичні методики;
- вміння планувати, організовувати й здійснювати самоконтроль і саморегуляцію фізкультурно-оздоровчої діяльності;
- володіння різними методами, прийомами і технологіями фізичного самовдосконалення;
- активність у позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення.

Таблиця 1.1

Критерії та показники готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення

№	Критерії	Показники критеріїв
1.	Мотиваційно-ціннісний	сформованість потреби у фізичному самовдосконаленні; усвідомлення особистісного сенсу та професійної значущості фізичного самовдосконалення; інтерес до питань фізичного самовдосконалення, зацікавленість методиками і прийомами самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану, розвитку фізичних якостей; ціннісна орієнтація на здоровий спосіб життя; почуття задоволення від фізичної активності, занять фізичною культурою і спортом.
2.	Пізнавально-інформаційний	чіткість уявлень про суть, завдання, шляхи і напрями фізичного самовдосконалення особистості; системність і глибина фізкультурно-спортивних і техніко-тактичних знань з основ фізичної культури,

		<p>фізіології та морфології власного тіла, закономірностей фізичного функціонування й розвитку організму;</p> <p>обізнаність з теоретичними основами здорового способу життя;</p> <p>знання різноманітних способів і прийомів аналізу фізичного стану, методів і технік фізичного самовдосконалення;</p> <p>адекватність уявлень про власний фізичний стан і сформованість фізичних якостей, знання сильних сторін і недоліків власного фізичного розвитку.</p>
3.	Діяльнісно-результативний	<p>стан здоров'я та сформованість основних фізичних якостей (сили, гнучкості, спритності, витривалості, швидкості);</p> <p>вміння оцінювати власний фізичний стан, застосовуючи різні діагностичні методики;</p> <p>вміння планувати, організовувати й здійснювати самоконтроль і саморегуляцію фізкультурно-оздоровчої діяльності;</p> <p>володіння різними методами, прийомами і технологіями фізичного самовдосконалення;</p> <p>активність у позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення.</p>

Цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення неможливе без визначення її рівнів. Поняття «рівень» у наукових дослідженнях фіксує ступінь, величину розвитку певних явищ і їх диференціацію на відповідні групи. Ми об'єднуємо обидва змістові аспекти поняття «рівень», звертаючись до характеристики ступеня

сформованості готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення.

У дослідженнях професійної готовності майбутніх учителів рівні її сформованості виділяються здебільшого на підставі кількісного критерію: низький, середній і високий [81,с.86; 20, с.42-43]; високий, достатній, середній [147, с. 94]; низький, середній, високий та вищий [35, с. 55]; високий, достатній та недостатній [67]; елементарний, середній, достатній і високий [217,с.65]. Значно рідше під час визначення рівнів готовності звертається увага на якісні параметри діяльності: репродуктивний, проблемно-пошуковий, творчий [152, с. 104]; інтуїтивний, репродуктивний, продуктивний, творчий [85, с. 44]; професійний, допрофесійний, непрофесійний [135, с. 27].

Наші дослідження свідчать, що фізичне самовдосконалення студентів може здійснюватися на різних рівнях залежно від сформованості компонентів їх готовності: мотиваційно-ціннісного (внутрішня мотивація і саморегуляція – зовнішня стимуляція), пізнавально-інформаційного (компетентність у галузі фізичного самовдосконалення, науково-рефлексивний підхід до його здійснення – необізнаність з науковими основами фізичного самовдосконалення, емпірично-дилетантський підхід), діяльнісно-результативного, що відображає характер реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності (репродуктивний – творчий). Враховуючи вказані критерії, ми визначили чотири рівні готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення: директивно-емпіричний, адаптивно-алгоритмічний, локально-рефлексивний і системно-рефлексивний.

Директивно-емпіричний рівень готовності до фізичного самовдосконалення характерний для студентів, фізично-оздоровча активність яких має зовнішньо детермінований характер і обмежується переважно вправами під час навчальних занять з фізичної культури. Як

спеціальний процес фізичне самовдосконалення не має для студента особистісного сенсу або ж недостатньо забезпечене інструментально. Студент внутрішньо пасивний і виконує фізичні вправи репродуктивного характеру, що складаються з невеликої кількості операцій, за завданням і під контролем викладача в стандартних навчальних ситуаціях в умовах загальнообов'язкового курсу «Фізична культура». Для студентів з цим рівнем характерне поверхове знайомство з основами фізичного самовдосконалення; розпливчасті уявлення про завдання фізичного розвитку; часткове знайомство з методиками і прийомами фізичного самовдосконалення; уміння самоаналізу й самооцінки фізичного стану не сформовані, робота над собою має випадковий, неорганізований характер, відсутній психологічний настрій на безперервність і регулярність самовдосконалення.

Адаптивно-алгоритмічний рівень властивий студентам, які відчувають потребу у фізичному самовдосконаленні, усвідомлюють його особистісну значущість, проявляють певну активність, але успішній реалізації їх цілей перешкоджає недостатня сформованість інструментального й рефлексивно-діяльнісного компонентів готовності до фізичного самовдосконалення. Студенти за завданням викладача, який здійснює підсумковий контроль, займаються фізичними вправами як під час обов'язкових занять з фізичної культури, так і під час факультативних і секційних занять. Для цього рівня характерна активність репродуктивного характеру, студенти знайомі з різною технікою і прийомами фізичного самовдосконалення, однак застосовують їх лише час від часу за наявності зовнішньої стимуляції.

Локально-рефлексивний рівень характеризується наявністю процесів продуктивного самонавчання і виховання (як сприяння або підтримки педагогом студента в його діяльності), коли для студента потрібна допомога в з'ясуванні й уточненні особистісного сенсу фізичного самовдосконалення. Для студентів з цим рівнем готовності характерна часткова сформованість умінь самоаналізу й оцінки власного фізичного стану, планування і

конкретизації завдань фізичного самовдосконалення; вони схильні до самостійного пошуку інформації, пов'язаної з питаннями фізичного і морально-психологічного вдосконалення. Студенти виконують продуктивні самостійні роботи частково-пошукового або евристичного типу в умовах обов'язкового і факультативного курсів фізичної культури, який він відвідують добровільно, додатково до основних занять. Під час організації самостійної роботи студенти обирають індивідуальні завдання з ряду запропонованих викладачем, самостійно ставлять мету, здійснюють планування, організацію і контроль своєї діяльності. Викладач надає консультативну допомогу під час планування і здійснює підсумковий контроль.

Для студентів з *системно-рефлексивним* рівнем готовності характерне органічне поєднання процесів продуктивного самонавчання й самовиховання, вони чітко усвідомлюють особистісний сенс фізичного самовдосконалення. Їм властиве творче використання науково обґрунтованих прийомів і методик фізичного самовдосконалення; чітке уявлення про завдання фізичного розвитку, схильність прогнозувати результати й корегувати власну діяльність; захопленість перспективами фізичного самовдосконалення. Фізичний розвиток розглядається ними в широкому контексті як важливий напрямок особистісного зростання та умова професійного самовдосконалення. Робота над розширенням своїх знань і розвитком фізичних якостей має свідомий, систематичний і планомірний характер. Студенти з таким рівнем готовності проявляють внутрішню і зовнішню активність, відрізняються достатньо сформованими знаннями й уміннями в галузі фізичного саморозвитку, активно займаються самовдосконаленням, цікавляться новими підходами і методиками поліпшення фізичного стану, виконують завдання дослідницького характеру в процесі обов'язкових і додаткових фізкультурних занять, які відвідують за власним бажанням. Під час самостійної роботи студенти добровільно реалізують на дослідницькому рівні один з напрямів фізичного

самовдосконалення: культура рухів (вдосконалення техніко-тактичної підготовки з конкретного виду спорту; розвиток фізичних якостей); культура статури (корекція маси тіла; корекція статури); культура фізичного здоров'я (корекція відхилень у стані здоров'я; профілактика професійних захворювань; формування здорового способу життя). Допомога викладача при цьому має фасилітаційний, дорадчо-консультативний характер.

Визначені критерії та рівні дають змогу виявити й проаналізувати вихідний стан готовності кожного студента до фізичного самовдосконалення, що є необхідною передумовою корегування їх фізкультурно-оздоровчої активності та фізичної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ми усвідомлюємо певну відносність визначених критеріїв і рівнів готовності студентів до фізичного самовдосконалення. Водночас вважаємо, що виділені на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури і власних пошуків критерії та показники достатньо всебічно відображають важливі аспекти фізичного становлення майбутніх учителів, що дозволяє орієнтуватися на них під час проведення констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз філософської, психолого-педагогічної та медичної літератури свідчить, що поняття «здоров'я» є далеко не однозначним і характеризується різноплановістю підходів до трактування його змісту. Науковці використовують багато визначень і показників, які розкривають різні аспекти здоров'я (типи, рівні, складові тощо). Зокрема, здоров'я розглядають як: нормальне функціонування організму на всіх рівнях його організації; динамічну рівновагу організму і його функцій з навколишнім середовищем (Гіппократ, А.Г. Спенсер, У. Кеннон, В.П. Петленко, І.І. Брехман та ін.);

здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій; відсутність хвороб, хворобливих станів і змін (традиційне медичне розуміння); повне фізичне, духовне, розумове і соціальне благополуччя (Г. Сігеріста, Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я); набуту індивідом в процесі розвитку цілісність, що передбачає особистісну зрілість (Г. Олпорт, Ф. Перлз та ін.), як інтеграцію життєвого досвіду (К. Роджерс та ін.).

2. З'ясовано, що поняття «здоров'я» в сучасній науковій літературі розглядається на трьох рівнях: біологічному, психологічному й соціальному. Відповідно всю різноманітність підходів до розуміння змісту цього поняття можна класифікувати за чотирма напрямками: медичним, біомедичним, біосоціальним і ціннісно-соціальним. У контексті медичного і біомедичного напрямків йдеться про фізичне і психічне здоров'я людини. У біосоціальному й ціннісно-соціальному напрямках, окрім названих, виділяються також соціальне і психологічне здоров'я індивіда.

3. Незважаючи на різноманітність підходів до розуміння феномена здоров'я, аналіз наукових джерел дає змогу виділити декілька загальних положень, з якими погоджується більшість дослідників. По-перше, здоров'я характеризується як стан людини. По-друге, підкреслюється зумовленість здоров'я внутрішніми (спадковість, стать, вік) і зовнішніми (природними, соціальними) чинниками, насамперед соціальними. По-третє, більшість дослідників акцентує увагу на якісно-кількісних характеристиках здоров'я як стану врівноваженості організму з середовищем.

4. Аналіз та узагальнення різних підходів до трактування сутності феномена здоров'я дає підстави розуміти фізичне здоров'я вчителя як цілісний багатовимірний динамічний стан організму, що дозволяє йому ефективно виконувати професійні функції, повною мірою реалізовувати свій потенціал у педагогічній діяльності і зберігати професійне довголіття.

5. Огляд психологічних, медичних і соціологічних досліджень свідчить, що учительство як професійна група відрізняється вкрай низькими показниками фізичного й психічного здоров'я. Навіть у молодих учителів

частими є хвороби серцево-судинної системи, виразкові захворювання шлунково-кишкового тракту, захворювання неврогенного характеру (нервові виснаження, неврози). Для вчителів із стажем роботи 15 років і більше характерні «педагогічні кризи», «виснаження», «професійне вигорання».

6. У процесі професійної діяльності на вчителів постійно впливає низка факторів, що призводять до перенавантаження функціональних систем організму і позначаються на стані фізичного здоров'я: підвищена тривалість робочого дня, який у 1,5–2 рази більший, ніж у представників більшості інших професій; значний обсяг щоденної наднормової діяльності і роботи у вихідні; висока психоемоційна напруга діяльності, необхідність постійного самоконтролю, запам'ятовування і відтворення великого обсягу інформації, вільного вираження своїх думок засобами вербальної і невербальної комунікації; значні навантаження на голосовий апарат; необхідність постійно розподіляти увагу, виконувати декілька видів діяльності одночасно; потреба в оперативному аналізі інформації й прийнятті рішень в умовах дефіциту часу (наприклад, під час розв'язання спонтанних педагогічних ситуацій); відсутність постійного режиму дня, часті зміни якого призводять до зниження працездатності, емоційних зривів, невротичних розладів; підвищена професійна відповідальність за результати навчально-виховного процесу. Аналіз стану і нозологічної структури захворюваності вчителів дозволяє зробити висновок, що педагогічна професія належить до групи професій підвищеного ризику розвитку нервово-психічних розладів, психосоматичних і інших захворювань.

7. Перспективний шлях збереження й відновлення здоров'я вчителів полягає у формуванні в студентів під час їх навчання в університеті готовності до постійного фізичного самовдосконалення. Лише суб'єктна позиція і зацікавлене ставлення до власного здоров'я може стати запорукою фізичного благополуччя і творчого довголіття вчителя. Фізичне самовдосконалення з позицій особистісно-діяльнісного підходу ми розглядаємо як систематичну діяльність людини, спрямовану на перетворення свого фізичного й духовного

потенціалу відповідно до вимог різних форм життєдіяльності. Безперервність цього процесу неможливо забезпечити без особистої зацікавленості студентів у фізичному саморозвитку, належного рівня знань про фізичну культуру, практичних умінь і навичок.

Основними функціями фізичного самовдосконалення є:

- соціалізаційна – сприяння становленню здорової, компетентної, мобільної, толерантної і комунікабельної особистості, здатної адаптуватися до вимог сучасного суспільства й активно трудитися відповідно до суспільних потреб;

- розвивальна, пов'язана з розвитком здатності до фізичного й духовного самовдосконалення протягом усього життя шляхом самопізнання, самовизначення і саморегуляції;

- збереження здоров'я – створення умов для організації здорового способу життя;

- культуротворча, пов'язана з освоєнням, творчим розвитком і трансляцією фізкультурних цінностей (знань, технологій, інновацій, ціннісних орієнтацій).

8. Готовність до фізичного самовдосконалення є комплексною особистісною якістю, що виявляється в продуктивній самостійній фізкультурно-спортивній діяльності, спрямованій на вдосконалення свого фізичного й духовного стану. У структурі готовності до фізичного самовдосконалення як інтегральної якості особистості можна виділити три компоненти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний і діяльнісно-результативний.

Згідно з виділеними компонентами визначено критерії та показники готовності студентів до фізичного самовдосконалення:

- мотиваційно-ціннісний критерій (сформованість потреби у фізичному самовдосконаленні; усвідомлення особистісного сенсу та професійної значущості фізичного самовдосконалення; інтерес до питань фізичного самовдосконалення, зацікавленість методиками і прийомами самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану, розвитку фізичних якостей; ціннісна

орієнтація на здоровий спосіб життя; почуття задоволення від фізичної активності, занять фізичною культурою і спортом);

– пізнавально-інформаційний критерій (чіткість уявлень про суть, завдання, шляхи і напрями фізичного самовдосконалення особистості; системність і глибина фізкультурно-спортивних і техніко-тактичних знань з основ фізичної культури, фізіології та морфології власного тіла, закономірностей фізичного функціонування й розвитку організму; обізнаність з теоретичними основами здорового способу життя; знання різноманітних способів і прийомів аналізу фізичного стану, методів і технік фізичного самовдосконалення; адекватність уявлень про власний фізичний стан і сформованість фізичних якостей, знання сильних сторін і недоліків власного фізичного розвитку);

– діяльнісно-результативний критерій (стан здоров'я та сформованість фізичних якостей; вміння оцінювати власний фізичний стан, застосовуючи різні діагностичні методики; вміння планувати, організовувати й здійснювати самоконтроль і саморегуляцію фізкультурно-оздоровчої діяльності; володіння різними методами, прийомами і технологіями фізичного самовдосконалення; активність у позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення);

9. Фізичне самовдосконалення студентів може здійснюватися на різних рівнях залежно від сформованості компонентів їх готовності: мотиваційно-ціннісного (внутрішня мотивація і саморегуляція – зовнішня стимуляція), пізнавально-інформаційного (компетентність у галузі фізичного самовдосконалення, науково-рефлексивний підхід до його здійснення – необізнаність з науковими основами фізичного самовдосконалення, емпірично-дилетантський підхід), діяльнісно-результативного, що відображає характер реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності (репродуктивний – творчий). На підставі вказаних критеріїв визначено чотири рівні готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення: директивно-емпіричний, адаптивно-алгоритмічний, локально-рефлексивний і системно-рефлексивний.

2. РОЗДІЛ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

2.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення

При обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності в майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення ми враховували специфіку цього феномена. Вона полягає в тому, що самовдосконалення на відміну від виховання не може здійснюватися без волі і бажання вихованця. Як процес усвідомленого, цілеспрямованого й бажаного розвитку тієї чи іншої якості особистості воно можливе лише в разі збігу сприятливих зовнішніх умов і певних внутрішніх передумов. Як діяльність, самовдосконалення знаходить своє вираження у збігові об'єкта і суб'єкта. Особливість цієї взаємодії пов'язана з подвійністю позиції особистості в цьому процесі, оскільки людина виступає немовби у двох особах стосовно себе – в особі виховуваного і в особі вихователя. При цьому основна мета полягає в “створенні” індивідуумом себе через творче ставлення до себе [28, с.129]. У зв'язку з цим виникає необхідність у визначенні педагогічних умов, за яких виникає сприятлива ситуація для формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення.

У дослідженні враховувалось існування різних підходів до розв'язання цієї проблеми. Так, згідно з теоретичними положеннями необіхевіористів, які намагаються досліджувати особистість з позицій принципу "обумовлення", нові спонуки виникають внаслідок поєднання того або іншого стимулу із задоволенням природжених органічних потреб індивіда. Як наслідок такого поєднання умовний стимул завдяки сталому асоціативному зв'язку набуває спонукальної сили. Згідно з цим усі вищі, духовні потреби людини породжуються її органічними станами і

виступають як сигнали майбутнього задоволення первинних, фізіологічних потреб [99].

Крім того, враховувалось і те, що прагнення особистості до фізичного самовдосконалення має під собою як біологічне, так і соціальне підґрунтя. На першому чомусь не прийнято зосереджувати увагу. Можливо, з тієї причини, що самовиховання здебільшого розглядається як складова виховання, яке дійсно є соціально зумовленим процесом. Однак фізичне самовдосконалення як прагнення людини до саморозвитку, самовираження і самоутвердження до певної міри є її біологічною потребою. Адже будь-який організм має здатність до саморозвитку. Саме ця тенденція і лежить в основі фізичного самовдосконалення особистості.

У зв'язку з цим можна стверджувати, що первісну основу активності особистості в самовдосконаленні становлять її індивідуальні потреби, мотиви й деякі інші провідні структурні утворення. Слушними в цьому плані є міркування Д. Узнадзе, який відзначав опосередкований характер самоактивності індивіда. Він вважав, що розв'язати проблему поведінки взагалі, неможливо на підставі теорій, які відкидають принцип опосередкованості психічного. "Будь-яка активність, – писав учений, – означає ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності, середовища. В разі виникнення якоїсь конкретної потреби суб'єкт, з метою її задоволення, спрямовує свої сили на навколишню дійсність. Так виникає поведінка. Як зауважуємо, вона передбачає, з одного боку, потребу і сили суб'єкта, з іншого – середовище, предмет, який повинен її задовольнити. Поведінка являє собою задіяння саме цих сил, і зрозуміти її поза потребою і предметом, що її задовольняє, зовсім неможливо... Активність має завжди предметний характер..." [189, с. 332]. Водночас заслуговують на увагу і доводи Д. Узнадзе про те, що цілі та наміри особистості мають визначальний вплив на вибір напрямку її активності.

У дослідженні ми також враховували ту обставину, що особливу роль у фізичному самовдосконаленні відіграє особистісна рефлексія, яка являє

собою “осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; самоаналіз” [157,с.157]. Індивідуальна рефлексія являє собою не лише інтроекцію власної психіки особистості, а й осмислення нею своєї життєвої програми, принципів, співвідношення, цілей, цінностей, вимог, установок і прагнень [157,с.157]. У контексті нашого дослідження рефлексія характеризує самосвідомість особистості, осмислення нею власних дій і вчинків.

Як найбільш інтенсивний розвиток сил і здібностей особистості самовиховання потребує відповідного рівня готовності. Така готовність визначається рівнем самосвідомості особистості, її здатністю до саморегуляції (волі) і потреби в розвитку. Тому цілком слушно А. Кочетов вважає, що самовиховання, в тому числі і фізичне самовдосконалення, містить три компоненти: активне осмислення себе та навколишнього світу, зорієнтована діяльність і пов'язана з нею здатність до саморегуляції поведінки залежно від обставин, потреба в розвитку. Усі зазначені компоненти належать до внутрішніх передумов фізичного самовдосконалення особистості [96]. Так, наприклад, усвідомлена потреба у фізичному розвитку створює підставу для потреби у фізичному самовдосконаленні. Виникнення такої потреби зумовлене дією соціальних, психологічних і педагогічних факторів, які тісно пов'язані з основними напрямками розвитку психіки людини, з формуванням її свідомості та самосвідомості, провідних інтересів, почуттів і волі. Педагогічний аспект при цьому виступає як результат і умова правильно організованого виховання, у якому формуються соціально й особистісно значущі цілі, стимули, мотиви, якості, створюють сприятливі умови для успішної роботи над собою.

У ракурсі нашого дослідження викликає інтерес концепція формування потребово-мотиваційної сфери особистості А.Асєєва [15], який виділяє два основні механізми цього процесу. Перший з них полягає в тому,

що умови навчальної, трудової діяльності і взаємин, що стихійно склалися або спеціально організовані вихователем, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонуки, які при систематичній актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення. Це механізм формування мотивації "знизу доверху".

Другий процес (механізм „зверху донизу”) полягає в засвоєнні вихованцем у готовій формі спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які за задумом вихователя повинні в нього сформуватися і які сам вихованець повинен поступово перетворити у внутрішньо прийняті і такі, що реально діють. Повноцінне формування мотиваційної сфери особистості, як стверджує А.Асєєв, повинне включати обидва механізми [15].

При формуванні в майбутніх учителів потреби у фізичному самовдосконаленні доцільно враховувати і той факт, що людська особистість є "системою", яка здатна до самовдосконалення. Ця властивість особистості конкретно виражається в тому, що людині притаманне відповідне ставлення до себе, до своїх помислів, мрій, очікувань, переживань, прагнень тощо. Одні з них для неї є цінними, значущими, інших вона уникає, що знаходить своє вираження в прагненні виключення їх із свого духовного світу, з кола своєї психіки. Відповідно до власних уявлень про те, які якості є цінними для особистості, які роблять її значущою, вона починає виявляти активність з метою їх удосконалення. Тому залежно від намірів особистість прагне в тій чи іншій мірі зміцнити свої фізичні якості. Прояви її мотиваційної сфери (потреби, прагнення, мотиви), що досягають достатньо великого ступеня інтенсивності, відповідним чином осмислюються нею як значущі або другорядні. В результаті вони стають свідченням того, яких фізичних якостей їй потрібно набути, вдосконалити чи позбутися. Це і є стимулом для активності особистості у впливах на себе, на зміну своєї мотиваційної сфери.

Потрібно враховувати і той факт, що може бути декілька форм активності, які виявляє особистість для впливу на мотивацію свого фізичного самовдосконалення. Ці форми можуть відрізнятися одна від одної за своїм характером і психологічними прийомами. Так, наприклад, можна говорити про таку форму впливу на процес фізичного самовдосконалення, яка виражається у вихованні в собі нових інтересів. На початку це може відбуватися напівпримусово, оскільки на даний момент немає безпосередньої мотивації для таких дій, а є лише мотивація далекої мети: бути фізично досконалим. У ході залучення себе до діяльності, пов'язаної з новими інтересами, мотивація дій щодо фізичного самовдосконалення набуває більш безпосереднього характеру. В результаті мотиви нового порядку починають виступати рушійною силою поведінки особистості, її діями по самовдосконаленню. При цьому, як стверджують необіхевіористи вторинні спонуки не перебудовують первинні, а служать лише їх облицьовуванням, фасадом. Саме так характеризують Міллер і Доллард співвідношення первинних і вторинних спонук. Вторинні спонуки, згідно з їхніми доводами, виникають на підставі первинних, є їх розвитком і "служать фасадом, за яким приховані функції лежать в основі їх природжених спонук". Подібне тлумачення походження вищих мотивів людської поведінки спостерігається і в представників психоаналізу .

Заслуговує на увагу уявлення про розвиток мотиваційної сфери особистості Г.Олпорта. У своїй концепції функціональної автономії мотивів, розглядаючи особистість в аспекті діяльності, він пояснює формування нових мотивів перетворенням засобів діяльності в її цілі і мотиви. Об'єкт або діяльність, які колись виступали для особистості лише як засіб для досягнення певної мети, на його думку, починають самі по собі викликати інтерес і знаходять власну мотиваційну силу. Цю концепцію Олпорт розвинув у полеміці з представниками психоаналізу, спростувавши їх основні положення: про інстинктивну, ірраціональну природу мотивації людини, про незмінність її мотивів, про відсутність у "я" власної динамічної

сили і, нарешті, про фатальну зумовленість особистості дорослого переживаннями дитинства.

Згідно з Г. Олпортом, фізичне самовдосконалення особистості характеризується виникненням мотивів, які стають цілком незалежними від характерних для дитинства спонук. Мотиви дорослої людини варто розглядати, пише Г. Олпорт, "як нескінченно різноманітні і самі себе підтримуючі сучасні системи, що зростають з попередніх систем, але функціонально незалежні від них" [218]. Такі автономні мотиви, вважає Г.Олпорт, утворюють важливу частину "я". Звідси випливає, що "я" володіє власною сильною енергією, а не черпає її лише з ірраціонального лібідозного "воно".

Однак, незважаючи на те, що механізм перетворення засобів у мету, а цілей у мотиви фізичного самовдосконалення справді існує, він, по-перше, діє лише за певних умов, а по-друге, зовсім не може вважатися єдиним і головним механізмом виникнення нових мотивів і вторинних потреб. Перетворення засобів на цілі і поява нового мотиву у фізичному самовдосконаленні відбувається лише тоді, коли "результат дії виявляється значнішим, щодо до мотиву, який реально спонукав цю дію" [113, с. 510].

О. Леонтьєв пояснює зміни й ускладнення мотиваційної сфери особистості за допомогою специфічного механізму мотиваційних зрушень, який по своїй суті збігається з описаним Г.Олпортом механізмом функціональної автономізації мотивів. "...Зсув мотивів, вважав О.Леонтьєв, постійно спостерігаються й на вищих ступенях розвитку. Це ті звичайні випадки, коли людина під впливом певного мотиву береться за виконання яких-небудь дій, а потім виконує їх заради них самих, внаслідок того, що мотив немов би змістився на їх мету. Мотиви діяльності, які мають таке походження, є свідомими мотивами. Однак їх усвідомлення здійснюється не само по собі, не автоматично. Воно вимагає відповідної спеціальної активності, деякого спеціального акту. Це акт віддзеркалення відношення мотиву даної конкретної діяльності до мотиву діяльності ширшої, такої, що

здійснює ширше, більш загальне життєве відношення, в яке включена дана конкретна діяльність" [113, с. 234].

Положення про зрушення мотивів дозволяє пояснити не тільки те, як коло біологічних відносин та інтересів людини набуває відповідного місця в її свідомості, але й те, як можуть мінятися потреби особистості в її фізичному самовдосконаленні. І сам факт „зрушення мотивів на мету дій, як слушно зазначав О.Леонт'єв, – робить психологічно зрозумілим, як можуть виникати нові потреби і як міняється сам тип їх розвитку... Зв'язок між свідомістю мотивів і розвитком потреб, звичайно, не вичерпується фактом свідомості мотивів, що відповідають природним потребам. Вирішальний психологічний факт полягає в зрушенні мотивів якраз на такі цілі дії, які безпосередньо не відповідають природним, біологічним потребам. Такі, наприклад, пізнавальні мотиви, що виникають надалі. Пізнання, як свідома мета дії, може спонукати і мотивом, що відповідає природній потребі в чому-небудь. Перетворення ж цієї мети на мотив є також і народження нової потреби..." [113, с. 246].

Концепція О.Леонт'єва, з одного боку, допомагає виявити ті "механізми", які приводять до ускладнення мотивації, до народження нових потреб у фізичному самовдосконаленні особистості, а з іншого боку, – з'ясувати, через які підстави та або інша діяльність набуває для людини нових рис внаслідок зміни мотивації, отримання нового особистісного смислу для таких дій.

Нами також враховувалось, що рушійною силою будь-якої діяльності особистості, в тому числі й фізичного самовдосконалення, є мотивація – “відчуття людиною прагнення, спрямованого на задоволення усвідомленої або неусвідомленої потреби” [17, с. 15]. У науковій літературі розрізняють два види потреб: фізіологічні, які забезпечують фізіологічне існування організму, і психологічні (в діяльності, спілкуванні, лідерстві, визнанні і т.п.). Рівнем задоволення обох видів потреб визначається міра самореалізації особистості, повнота розуміння нею смислу свого життя, відчуття щастя.

Якщо в задоволенні фізіологічних потреб особистість позбавлена вибору: її активність за таких умов визначена генетично, і прогнозувати цю активність вона не може без ризику для життя, то задоволення психологічних потреб виходить за рамки організму і вплітається в складну сітку соціальних взаємодій. Ця специфіка задоволення психологічних потреб є результатом активного функціонування базових психічних структур людської особистості, які відповідають за її свідому соціальну життєдіяльність.

Під час визначення педагогічних умов формування у майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення ми враховували той факт, що кожна людина від природи наділена певним набором здібностей, загальних і спеціальних, для засвоєння і виконання конкретних видів діяльності. В результаті, як зазначає В.Беспалько, існує тісний взаємозв'язок здібностей і мотивів діяльності [27, с.16]. Подібної думки дотримується і А.Маслоу, підкреслюючи у своєму визначенні мотивації “людське прагнення... проявити себе в тому, до чого вона (людина) відчуває себе потенційно здібною” [127]. Мотивація, на його думку, – це “генетичне прагнення людини до самореалізації відповідно до її вроджених здібностей до певних видів діяльності і наполегливість в оволодінні ними на творчому рівні. Це активне і стійке прагнення реалізується в реальних досягненнях тільки тоді, коли виникають (створюються) необхідні умови для цього. В іншому випадку самореалізація у більшою або меншою мірою “гальмується” немотивованими видами діяльності, досягнення в яких не можуть перевищувати виконавського рівня” [27, с. 16].

Таким чином, залежно від обдарованості особистість спроможна в одних видах діяльності досягати творчого рівня виконання тих чи інших дій і проявляти високу міру мотивації, в інших – тільки виконавського рівня і здебільшого під зовнішнім тиском, аніж під впливом внутрішніх прагнень (мотивів), а до третіх – людина може бути взагалі непридатною, нездатною на їх засвоєння і застосування, незважаючи на будь-які педагогічні прийоми.

Це явище особливо є помітним у таких видах діяльності, які називаються творчими: музика, акторство, живопис, спорт і т.п.

Варто враховувати і ту обставину, що інтуїтивне зіставлення вроджених здібностей і зовнішніх вимог відбувається на підсвідомому рівні. Якщо дії цього оцінювального механізму “дають позитивний сигнал”, то, за твердженням А.Маслоу, виникає “потреба в самоактуалізації,” і тоді мотивація самовдосконалення починає працювати на повну силу: особистість завжди проявляє більшу активність в тому, до чого в неї є природні задатки. Якщо ж вимоги до особистості, висунуті зовнішнім оточенням чи нею самою, не відповідають її природним можливостям, то самовиховання не дає бажаного результату [128]. Це явище чомусь недостатньо враховується в педагогічній теорії та практиці. Тому нерідко методика організації самовиховання зводиться до провокування в особистості прагнення до самовдосконалення, а потім забезпечення зовнішніх і внутрішніх вимог щодо його реалізації. Якщо ж позитивних змін немає, то пропонується більше уваги приділяти розвитку вольових якостей. Проте особливих успіхів не завжди вдається досягти. І основна причина цього полягає в тому, що “пусковим механізмом” мотивації самовдосконалення особистості, у тому числі й фізичного, є вроджені здібності, які визначають напрямок та інтенсивність її дій. Мотивація, на думку В.Беспалька, “це не пасивний механізм, який чекає зовнішнього запуску, а активний особистісний двигун, який постійно рухає людину в те поле діяльності, де її здібності можуть проявитись найбільшою мірою, і який гальмує її дії в іншому напрямку” [24, с. 17].

Аналіз робіт О. Леонтьєва, С. Рубінштейна дає змогу виділити основні закономірності процесів розвитку і задоволення потреб особистості, які варто враховувати і під час формування її потреби у фізичному самовдосконаленні: 1) потреби розвиваються внаслідок зміни способів і засобів їх задоволення. Розширення кола предметів і способів задоволення потреб є основним шляхом їх розвитку; 2) потреби відтворюються і

розвиваються в діяльності. Чим різноманітніше коло потреб, чим складніші й багатогранніші способи їх задоволення, тим сильніший вплив на їх розвиток; 3) посилення потреби залежить від частоти відтворення і різноманітності діяльності; 4) якщо задоволення тих або інших потреб неможливе в одній системі, то напругу, викликану однією потребою, можна зняти через діяльність, спрямовану на задоволення адекватної їй по силі і значущості потреби; 5) виникнення бар'єрів до задоволення потреб, які не під силу перебороти особистості, веде до загасання потреби, в тому числі і в фізичному самовдосконаленні; 6) будь-яка потреба має здатність до відтворення. Процес виникнення і задоволення потреб носить фазовий і пульсуючий характер. Сила потреби обернено пропорційна часу, що відокремлює момент її задоволення від нового виникнення і переживання; 7) процес задоволення й розвитку потреб пов'язаний з усвідомленням людиною себе як члена суспільства. Сила переживання духовних потреб визначається тим, наскільки вона усвідомлена суб'єктом; 8) розвиток духовних потреб здійснюється у взаємодії і суперечності між різними класами і групами потреб [113;170].

Перераховані закономірності лежать в основі розвитку всіх психогенних потреб. Потреба фізичного вдосконалення як одна з основних духовних потреб особистості також підпорядкована цим закономірностям. Її формування здійснюється в процесі участі студентів у фізкультурній діяльності, яка є одним з видів соціальної активності і спрямована на досягнення фізичної досконалості [113;170].

М.Зубалій, розглядаючи формування в особистості потреби у фізичному самовдосконаленні як одну з найважливіших проблем професійного становлення особистості, стверджує, що наявність саме цієї потреби характеризує її безпосереднє ставлення до майбутньої роботи, навколишнього середовища, визначає напрями самовиховання і вдосконалення, вказує на невідповідність між внутрішнім станом і зовнішніми умовами діяльності. Таке явище певною мірою можна пояснити

тим, що, характеризуючи об'єктивні зв'язки між особистістю, навколишнім середовищем і умовами її навчальної діяльності, потреби будять інтерес і активність особистості, викликають цілеспрямовані дії щодо їх реалізації. По суті, задоволення особистісних потреб є процесом привласнення тих або інших результатів діяльності. Відображаючись у свідомості, вони отримують наочну спрямованість. Це потреба в праці, пізнанні, спілкуванні, досягненні поставленої мети, самовихованні, спортивному вдосконаленні [72].

Визначаючи умови активізації діяльності особистості з фізичного самовдосконалення, М.Зубалій наголошує на необхідності широкої роз'яснювальної роботи, спрямованої на формування глибокого переконання особистості в потребі регулярно займатися фізичними вправами [72].

У своєму дослідженні ми виходимо з припущення, що формування потреби у фізичному самовдосконаленні здійснюється через зміну або надання додаткового особистісного смислу діям, які внаслідок цього починають здійснюватися вже не тільки заради первинних, зовні заданих мотивів, але й під впливом внутрішніх, особистісних цінностей людини. Можливість такої участі особистісного смислу у формуванні мотивації фізичного самовдосконалення можна припускати, виходячи з робіт О. Асмолова [16], Л. Божович [31], Б. Братуся [37], В.Вілюнаса [43], Л. Виготського [48], А.Запорожця [66], Б.Зейгарник [69] О. Леонтьєва [112], С. Рубінштейна [168], Д. Узнадзе [192] та ін. Факти, які стосуються смислової регуляції поведінки, у тому числі й фізичного самовдосконалення, були описані давно, але саме поняття особистісного смислу почало використовуватися в психології порівняно недавно, а його активне дослідження спостерігається лише останніми роками (А.Асмолов, Б.Братусь, В. Петровський та ін.). Аналіз психологічних досліджень дає змогу розглядати особистісний смисл як важливу умову формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення.

У дослідженні ми дотримуватимемося визначення смислу, сформульованого О. Леонтьєвим [112], у редакції Б. Братуся [37], згідно з яким особистісний смисл являє собою окремий випадок смислових утворень, що формуються при співвідношенні окремих дій, поведінки, ситуацій, мотивів та інших утворень з більш загальними утвореннями (дій з мотивами, мотивів з більш загальними мотивами і їх системою, із загальним контекстом життя людини). Смисл усвідомлюється і переживається як значення чогось (події, дії) для особистості, визначає її більш-менш ясно усвідомлюване емоційне ставлення до чогось. Особистісний смисл являє собою індивідуалізоване віддзеркалення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування, що усвідомлюється як „значення для мене”.

Поняття особистісного смислу історично пов'язане з уявленнями Л.Виготського про динамічні смислові системи індивідуальної свідомості особистості, що знаходить своє вираження в єдності афективних і інтелектуальних процесів. На думку О.Асмолова [16], психологічний аналіз закономірностей становлення й функціонування особистісного смислу є центральною проблемою у вивченні шляхів розвитку й виховання особистості як індивідуальності.

Зміна смислу дій у фізичному самовдосконаленні особистості призводить до зміни її поведінки і дій. Забезпечення нового смислу може бути досягнуте або через зміну того, що вже є, або через створення додаткового смислу. Зміни смислу дій можна досягти через переоцінку значущості мотиву або предмета потреби. На можливість переоцінки значущості мотивів наголошується і в працях Л.Божович [31], В. Вілюнаса [43], П. Якобсона [215], А.Бандури [220] та ін.

Переоцінка значущості мотиву досягається різними шляхами.

По-перше:

а) за допомогою оцінок і думок інших людей, через зовнішні символи, що нагадують про наслідки дій;

б) самотійно через порівняння привабливих і негативних сторін предмета потреби і навмисне зменшення привабливості однієї сторони при збільшенні іншої.

По-друге, зміна смислу дій можлива через зміну ролі, позиції людини.

По-третє, смисл дій змінюється через передбачення і переживання наслідків дії або відмови від її здійснення.

Ефективність організації фізичного самовдосконалення студентів значною мірою залежить від врахування в цьому процесі об'єктивних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості: її почуттів, потреб, переконань, ціннісних орієнтацій, рис характеру.

Доведено, що основу розвитку мотиваційної сфери особистості становлять такі психологічні механізми: ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання в соціальну роль, когнітивний дисонанс [52]. Розглянемо детальніше кожний із них.

Ідентифікація являє собою емоційно обумовлений процес ототожнення особистості з іншою людиною, внаслідок чого засвоюються моральні норми, цінності, установки і способи поведінки цієї людини. З.Фрейд вважав, що ідентифікація – це “уподібнення Я іншому Я, внаслідок чого перше Я в певних відношеннях поводить себе як друге, наслідує його, приймає його до певної міри в себе” [200, с. 338-339]. Ідентифікація відбувається мимовільно, незалежно від цілеспрямованих зусиль вихователя, а також без усвідомлених намагань з боку самої особистості. Їй сприяють дві умови: тривала взаємодія з вихованцями і формування в них позитивного емоційного ставлення, довіри до вихователя.

Емоційне обумовлювання полягає у формуванні в особистості позитивного ставлення до об'єктів та способів поведінки, які супроводжуються позитивними емоціями, і негативного до тих, які супроводжуються негативними емоціями. Якщо та чи інша поведінка з

певних причин регулярно викликає позитивні емоції, вона стає бажаною для особистості, внаслідок чого формується і відповідний мотив.

Наслідування, імітація – засвоєння особистістю способів поведінки на підставі спостереження за іншими людьми. Це цілеспрямоване відтворення їх манер, вчинків і звичок. На відміну від ідентифікації наслідування передбачає наявність в особистості свідомого прагнення, наміру засвоїти способи поведінки, манери, звички. Внаслідок наслідування особистістю засвоюються здебільшого зовнішні, доступні спостереженню способи поведінки.

Мотиваційне опосередкування – це формування нових мотивів шляхом зв'язування у свідомості особистості явищ, до яких виробляється емоційне ставлення, з іншими явищами, які вже мають для неї цінність. Цей механізм набуває чинності тоді, коли достатнього розвитку досягають уява, мислення, здатність особистості прогнозувати й передбачати наслідки власних дій.

Механізм мотиваційного опосередкування лежить в основі вербальних (словесних) виховних впливів (метод переконування), які апелюють до свідомості вихованця, його здатності розуміти об'єктивні причинно-наслідкові взаємозв'язки між власними діями та їх наслідками. Конформність – зміна особистістю власної поведінки або поглядів внаслідок реального чи уявного тиску групи. В результаті особистість пристосовує свою позицію до позиції більшості, яка спочатку нею не приймалась. Розрізняють зовнішню і внутрішню конформність.

Зовнішня (публічна) конформність – демонстративна поступливість індивіда тиску групи з метою заслужити схвалення або уникнути покарання.

Внутрішня (особистісна) конформність – дійсна зміна установок внаслідок прийняття позиції інших людей як більш обґрунтованої і доцільної, ніж власна.

Вживання в соціальну роль – засвоєння особистістю норм і способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль.

Цей механізм описується в соціальній психології за допомогою понять “соціальний статус (позиція)” і “соціальна роль”. Зайнявши певну позицію, людина повинна виконувати й певну соціальну роль, тобто діяти так, як від неї очікують інші. Роль – набір норм, які визначають, як поводитися людині, що займає дане соціальне положення. Зміна соціальних ролей зумовлює зміни в поглядах і цінностях особистості. Це пояснюється тим, що, по-перше, кожна роль має певний престиж, привабливість, розширює можливості для самоствердження. Тому люди самі прагнуть посісти вищий соціальний статус і виконувати відповідну роль.

Когнітивний дисонанс – явище, на яке звернули увагу окремі американські психологи в процесі вивчення проблеми соціальних впливів. Він виникає в малих соціальних групах і позначаються на психології окремої людини. Це явище знайшло своє відображення в теорії когнітивного дисонансу, розробленій Л. Фестінгером. Згідно з його твердженням, простежується відповідність між тим, що людина знає і в що вона вірить, і тим, що вона робить. Індивід має певні думки, погляди, емоційне ставлення до ряду явищ життя і прагне до їх внутрішньої відповідності [198].

Коли в сукупності наших знань про дійсність (а Л.Фестінгер саме і говорить про знання в широкому сенсі слова, маючи на увазі думки, погляди і т. д.) з’являється невідповідність між окремими його елементами ("дисонанс"), тоді виникає психологічний процес, спрямований на послаблення або ліквідацію цього дисонансу.

Наявність дисонансу приводить до виникнення прагнення, спрямованого на його зменшення. Дисонанс є неприємним, створює стан дискомфорту в людини і стає мотивуючим початком поведінки, спрямованої на його редукцію.

Когнітивний дисонанс можна розглядати як попередню умову, як важливу передумову активності особистості щодо фізичного самовдосконалення. Поштовхом для цього може стати отримання нової

інформації, нових даних про явища дійсності, про власний фізичний стан і т.д.

Таким чином, основну педагогічну умову розвитку готовності до фізичного самовдосконалення ми бачимо у формуванні в студентів особистісного смислу занять з фізичного вдосконалення, а також у виробленні в них відповідних практичних умінь. У зв'язку з цим першою педагогічною умовою, яка істотно впливає на формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення, нами визначено усвідомлення студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення своєї фізичної готовності як необхідної передумови професійної самореалізації.

Наступною важливою умовою формування в студентів готовності до фізичного самовдосконалення є педагогічна підтримка їх дій (Т. Анохіна, І. Батракова, М.Боришевський, О. Газман, Т.Строкова, Т. Фролова, Н. Щуркова).

Педагогічна підтримка особистості як умова її ефективного становлення, розглядається в контексті різних психологічних і педагогічних напрямків: концепція «допомагаючих відносин» К. Роджерса, екзистенціальна психологія й педагогіка (Л. Бінсвангер, Л. Франкл, О.Большов, Е. Баррет і ін.), концепція персоналізації А.Петровського та надситуативної активності В. Петровського, ідея "посилення існування іншого" С. Рубінштейна.

Групою науковців під керівництвом О. Газмана підтримку як засіб, що сприяє розвитку особистості, виділено в особливу сферу педагогічної діяльності[50]. Її метою є усунення перешкод, які заважають успішному самостійному просуванню особистості у вихованні та саморозвитку.

У вітчизняній психології й педагогіці підтримка розглядається в контексті інноваційних процесів, тому її включено в гуманістичну парадигму виховання. Педагогічну підтримку розглядають як діяльність суб'єктів освітнього процесу, яка спрямована на надання превентивної й

оперативної допомоги. Її психологічний аспект в основному полягає в співучасті в життєвому самовизначенні, у підготовці до здійснення правильного вибору в кризових ситуаціях, у саморозкритті й усуненні суб'єктивних перешкод у розвитку особистості. Специфіка педагогічної підтримки полягає в тому, що вона може виступати як необхідний етап розвитку, відносно вільний від формуючої ролі іншого й найбільш близький до самостійної організації (А. Асмолов).

Варто зазначити, що поняття педагогічної підтримки явище багатоаспектне. Її нерідко трактують як метод і форму виховання, технологію освіти, позицію педагога, як «вільне спілкування», «товариські відносини педагога і вихованця». Метою педагогічної підтримки є усунення перешкод, які виникають на шляху становлення особистості. Ми розглядаємо педагогічну підтримку як важливу умову формування готовності в студентській молоді до фізичного самовдосконалення. У широкому значенні педагогічна підтримка полягає в створенні сприятливих умов для формування здатності в майбутніх учителів до самостійних дій спрямованих на зміцнення фізичних якостей.

Варто зазначити, що педагогічна підтримка як засіб впливу на фізичне самовдосконалення особистості має варіативний характер, що передбачає широкий діапазон вибору способів і стратегій, включення її у творчий процес: співчуття, дружня бесіда, поради, ненав'язливі зміни ракурсу проблем та ін. Принципи, способи й стратегії педагогічної підтримки у виховному процесі є предметом вивчення ряду дослідників: І. Дубровіної, С. Кривцової, Н. Крилової, В. Іваннікова, А.Лідерс, Т. Гаврилової та ін.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що педагогічна підтримка студентів у підготовці до фізичного самовдосконалення повинна мати системний характер і враховувати наступні фактори: необхідність оптимізації спілкування студентів і підвищення рівня як особистісного, так і фізичного розвитку педагога; можливості прояву індивідуального стилю спілкування, прагнення

суб'єктів до саморозвитку; оволодіння методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями вдосконалення власного фізичного здоров'я; наявність гнучкого й творчого підходу до проблем навчально-виховної взаємодії.

В індивідуальній підтримці підготовки студентів до фізичного самовдосконалення можна виділити декілька взаємопов'язаних етапів: діагностичний – з'ясування проблем у фізичному розвитку; пошуковий – спільний пошук з студентом причин і способів їх вирішення; проектувальний – визначення мети і програми фізичного самовдосконалення; діяльнісний – залучення студентів до активних дій щодо зміцнення здоров'я; рефлексивний – аналіз спільної діяльності з розв'язання проблеми, обговорення отриманих результатів і способів її розв'язання.

Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки в підготовці студентів до фізичного самовдосконалення є: їхня згода на допомогу й підтримку; опора на наявні сили й потенційні можливості особистості; орієнтація на здатність студентів до самостійного вибору необхідних дій; співробітництво; конфіденційність; доброзичливість і захист прав, людської гідності.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що педагогічна підтримка є цінною тоді, коли вона тактовна, грамотна, своєчасна, адресна, дозована і повсякденна, але головне, якщо вона у всіх випадках повною мірою виконує своє виховне призначення, працює на перспективу. Педагогічна підтримка може знаходити своє вираження в різних видах: інструментування вільного вибору; опора на позитивне в особистості; створення ситуацій успіху. Головним напрямком інструментування є розвиток суб'єктності студента, уміння усвідомлювати ним свою поведінку і на основі цього нести відповідальність за себе і свої дії.

Підготовка студентів до фізичного самовдосконалення вимагає також створення відповідного виховного середовища, яке б стимулювало осмислення фізичного здоров'я як особистісно-суспільної цінності. Виховне середовище – це сукупність зовнішніх обставин, які впливають на особистісний розвиток вихованців і сприяють їх входженню в сучасне суспільство та культуру. Сьогодні стає вже загальновизнаним, що виховуюче середовище є необхідною умовою ефективного функціонування будь-якої освітньої системи. Генетичні ознаки освітньої системи обумовлюються трьома обставинами. Перша полягає в тому, що розвиток освітньої системи залежить від особистісних властивостей людей, які беруть участь у її функціонуванні. Внутрішні передумови відіграють роль своєрідного «рушія» відповідної освітньої системи, від нагромадження потужності якої залежить успішність її функціонування. З іншого боку, можливості в розвитку освітньої системи обумовлюються умовами, обставинами, у яких вона функціонує. Це означає, що стан «середовища» впливає на можливості розвитку системи. Третя обставина стосується організації внутрішніх системних зв'язків, провідна роль у яких належить безпосередньо суб'єктам системної взаємодії [178, с.29].

Спираючись на дослідження Ю. Мануйлова, який відстоював середовищний підхід у вихованні, ми вважаємо, що для формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення потрібно створити відповідні ніші: конкретний простір можливостей, які дозволяють студентам вивчати і змінювати себе відповідно до певних ідеалів, ціннісних орієнтацій. Особливістю ніш, орієнтованих на формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення є їх духовна складова. Одухотворення виховного простору відбувається за рахунок сил, які діють у виховному середовищі у вигляді стимулів та інтересів [126].

Важливою умовою створення виховного середовища є також формування в студентській групі сприятливого емоційного мікроклімату. На роль емоцій у формуванні особистості вказував ще К.Ушинський: «Ніщо –

ні слова, ні думки, ні навіть учинки наші не виражають так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття; у них відчувається характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту нашої душі та її ладу» [196, с. 117].

У створенні сприятливого емоційного фону в студентському середовищі також особливу роль відіграє особистість викладача фізичної культури, стиль його спілкування зі студентами, ставлення до власного фізичного стану. Як організатор навчально-виховного процесу він покликаний розв'язувати наступні завдання: сприяти усвідомленню студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення своєї фізичної готовності як необхідної передумови професійної самореалізації; оволодінню ними методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями вдосконалення власного фізичного здоров'я; забезпечити педагогічну підтримку студентам у фізичному самовдосконаленні.

Від його здатності налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно комфортні, відверті, емпатійні стосунки, особистого життєвого прикладу до власного фізичного вдосконалення суттєвим чином залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на особистісне становлення майбутніх учителів, формування в них готовності до постійних дій щодо вдосконалення свого фізичного стану.

На цю обставину увагу звертав К.Роджерс стверджуючи, що розвиваючий потенціал педагогічної взаємодії, особистісний розвиток вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими» [164]. Створення такого роду стосунків спілкування педагога забезпечується дотриманням трьох вимог: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до вихованців та емпатія.

Педагогічна конгруентність полягає в щирому, відвертому,

безпосередньому й усвідомлюваному прояві власних почуттів, особистісного ставлення до вихованців. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли педагог намагається приховувати свої справжні почуття під професійно-рольовою, безособовою маскою.

На думку К.Роджерса, безумовне прийняття в контексті педагогічної взаємодії являє собою позитивне, доброзичливе, зацікавлене ставлення педагога до вихованця, яке не залежить від реальної поведінки останнього. Воно виявляється в проявах симпатії, поваги, розуміння, захисту, підтримки та допомоги, що не ставляться у залежність від будь-яких попередніх умов.

Емпатія полягає у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів вихованців шляхом співпереживання і часткової ідентифікації.

Особлива роль відводиться педагогічному спілкуванню. Ю.Орлов визначив чотири принципи організації педагогічного спілкування, яке забезпечує не просто передачу деякого змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок, звичок, способів дій і т.д.) від педагога вихованцям, а стимулює їх особистісний розвиток [143]. Провідним у педагогічному спілкуванні, на його думку, є принцип діалогізації взаємодії. Монологізована педагогічна взаємодія, яка нерідко переважає в практиці педагогічного спілкування, є нерівноправною як на рівні обміну інформацією, так і на рівнях соціально-рольової та міжособистісної взаємодії педагога і вихованців. За таких умов на всіх трьох рівнях домінує викладач. Він є джерелом інформації, ставить питання, контролює й оцінює відповіді. Ця вихідна суперпозиція викладача в монологізованій педагогічній взаємодії вимагає від нього тільки часткового розуміння і прийняття особистості студента, і лише тих її особливостей, які відповідають його педагогічному ідеалу. Все інше в особистості студента категорично заперечується, не приймається або оцінюється негативно. Діалогізація педагогічної взаємодії навпаки передбачає насамперед

перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Важливу роль в організації продуктивної педагогічної взаємодії покликаний відіграти принцип проблематизації. Як відомо, депроблематизована педагогічна взаємодія побудована за репродуктивним зразком: викладач передає певний зміст студенту, який засвоює його. За таких умов усі навчальні й виховні завдання ставляться і контролюються викладачем. Роль студента обмежується засвоєнням пропонованого йому матеріалу і розв'язанням сформульованих для нього пізнавальних завдань для досягнення поставлених перед ним виховних цілей. У депроблематизованій педагогічній взаємодії викладач ставить вимоги, а студент в основному лише їх виконує.

Проблематизація педагогічної взаємодії передбачає зміни ролей і функцій викладача й студента в процесі виховання. Викладач не виховує студента, не викладає, а актуалізує, стимулює в нього тенденцію до особистісного росту, його дослідницьку активність, створює умови для здійснення вихованцем вчинків, спрямованих на фізичне самовдосконалення.

Наступним принципом організації ефективної педагогічної взаємодії є принцип персоналізації. Деперсоналізована педагогічна взаємодія являє собою рольову взаємодію. Викладачеві відводиться роль вихователя, а студенту – роль вихованця. Усе, що виходить за межі ролей, усувається з педагогічної взаємодії, приховується за масками чи фасадами цих ролей. Внаслідок цього взаємодіють не люди, не особистості, а ролі. Поведінка учасників такої взаємодії чітко детермінована рольовими, ситуативними вимогами, розпорядженнями, очікуваннями. Всі думки й переживання викладачів і студентів у внутрішньому плані піддаються строгій цензурі, а в зовнішньому (у поведінці) проявляється лише те, що узгоджується з вимогами відповідних ролей.

Персоналізація педагогічної взаємодії передбачає відмову від рольових масок і фасадів, адекватне включення в цю взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків), що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам. У різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування педагог має ставитися до вихованця не з позиції формальної ролі викладача, а сприймати його як особистість, як рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого підвищується сприйнятливість і відкритість вихованців до педагогічних впливів, з'являється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах усіх учасників педагогічної взаємодії.

Четвертим важливим принципом ефективної педагогічної взаємодії є її індивідуалізація. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія, як відомо, здебільшого являє собою фронтальну взаємодію, неорієнтовану на індивідуальність студента, на специфічність його інтересів і здібностей. Вона побудована з опорою на відносні соціальні норми оцінювання, коли те чи інше досягнення студента порівнюється не з його ж минулими досягненнями, а з досягненнями інших. Така взаємодія часто байдужа до того, що перебуває поза навчальними інтересами й досягненнями студентів, до їх самостійної творчості, у чому б вона не виявлялася. Індивідуалізація педагогічної взаємодії передбачає виявлення й культивування в кожного студента індивідуально специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, вибір такого змісту і методів навчання й виховання, які були б адекватні віковим та індивідуальним особливостям, здібностям і нахилам студентів, відповідали сенситивним періодам їх вікового й індивідуального розвитку.

Варто зазначити, що між усіма принципами організації гуманістичного (тобто діалогічного, творчого, особистісного й індивідуалізованого) педагогічного спілкування існує тісний взаємозв'язок.

Усі вони покликані актуалізувати творчий потенціал викладачів і студентів, стимулювати підготовку студентів до фізичного самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що найбільш доцільним з погляду формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення є стиль педагогічного спілкування, який відповідає діалогічній стратегії соціальної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних (не соціальних) позицій викладача та студентів, взаємну активність, відкритість і конгруентність, готовність стати на точку зору партнера. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є необхідною умовою реалізації особистісного підходу в підготовці студентів до фізичного самовдосконалення.

У дослідженні ми притримуємось тієї позиції, що процес формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення здійснюється поетапно.

У працях М.Віленського описано й проаналізовано наступні етапи формування готовності до фізичного вдосконалення:

а) опосередкований (проведення практичних занять має на меті нейтралізацію і створення позитивного емоційного ставлення до предмета; умовою цього етапу є відмова від оцінних думок негативного типу, підкріплення у формі заохочення будь-якої форми прояву активності; мета виховання на цьому етапі зміщується на такі чинники, як формування постави, краса руху, зміцнення здоров'я);

б) етап актуалізації можливостей (здібностей) (тут практичні дії підкріплюються не тільки позитивним санкціонуванням, але й інформацією про досягнутий результат: заняття фізичними вправами не передбачають потреби в досягненні яких-небудь заданих нормативів);

в) етап актуалізації власної активності й ініціативи (на цьому етапі застосовується складніша система фізичних вправ, приділяється більше

уваги формуванню у випробовуваного смислу заняття фізичними вправами) [42, с. 27].

На підставі аналізу наукової літератури з проблем самовиховання ми виділили наступні етапи формування у студентів готовності до фізичного самовдосконалення: спонукальний, цільовий, організаційно-дійовий, контрольно-регулюючий

Перший етап – *спонукальний*. Основне завдання викладача фізичної культури полягає у тому, щоб викликати в студентів бажання пізнати себе, визначити сильні та слабкі сторони своєї особистості, сформувати прагнення до самовдосконалення. Саме такі роздуми і прагнення є внутрішньою енергією, необхідною для досягнення успіхів.

Внаслідок таких дій в особистості відбувається, нерідко на підсвідомому рівні, інтуїтивне зіставлення вроджених здібностей і зовнішніх вимог. Якщо дії цього оцінювального механізму “дають позитивний сигнал”, то виникає, за словами А.Маслоу, “потреба в самоактуалізації,” і тоді мотивація самовдосконалення починає працювати на повну силу: особистість завжди виявляє більшу активність у тому, до чого вона відчуває себе здатною, до чого в неї є природні задатки [127].

Другий етап – *цільовий*. Завдання педагога на цьому етапі полягає в тому, щоб допомогти кожному студентові накреслити мету та розробити програму фізичного самовдосконалення.

Програма самовиховання передбачає певну систему дій, спрямованих на досягнення загальної мети і конкретних завдань роботи над собою. Без такої програми самовиховання матиме ситуативний характер, воно звертається до випадкових дій і в кінцевому підсумку приречене на невдачу.

Третій етап – *організаційно-дійовий*. Завдання педагога полягає в допомозі студентам здійснити їхні наміри.

Цей процес надзвичайно складний. Практично завжди це вольовий акт. Прийняття або схвалення рішення має важливе значення в

самовихованні: це надійний засіб формування волі, рішучості, віри у свої сили, це стимул до дії, “пусковий механізм” діяльності, це, нарешті, показник зрілості особистості. Історія і повсякденне життя засвідчує: тисячі і тисячі добрих намірів розбиваються через нездатність прийняти рішення.

Під час третього етапу педагог знайомить студентів із методами самоконтролю, самоаналізу (письмового), самозвіту (усного).

Останній етап передбачає аналіз наслідків роботи студентів над собою, формулювання висновків про те, хто успішно впорався з програмою фізичного самовдосконалення а хто потребує допомоги і чому.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що формування в студентів готовності до фізичного самовдосконалення значно активізується, якщо вони, усвідомлюючи його роль в особистісному й професійному становленні, будуть зацікавлені як процесом, так і результатами власного вдосконалення. Цього можна досягти при забезпеченні таких умов:

- усвідомлення студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення своєї фізичної готовності як необхідної передумови професійної самореалізації;

- забезпечення педагогічної підтримки студентів у фізичному самовдосконаленні;

- створення виховного середовища, яке стимулює осмислення фізичного здоров'я як особистісно-суспільної цінності та сприяє виробленню необхідних практичних умінь і навичок, оволодінню методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями поліпшення власного фізичного стану.

2.2. Організація та проведення формувального експерименту

Суть експериментального дослідження полягала в перевірці ефективності визначених у параграфі 2.1 педагогічних умов формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення. Організація та проведення формувального експерименту здійснювалась відповідно до розроблених етапів самовиховання особистості на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. В експериментальному дослідженні було задіяно 1253 студенти 1-5 курсів. Апробація результатів дослідження відбувалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м.Вінниця), Волинського національного університету (м. Луцьк) та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький). На кожному етапі забезпечувалось формування та перевірка ефективності педагогічних умов щодо підготовки студентів до фізичного самовдосконалення.

Так, на першому етапі – *спонукальному* – основне завдання полягало в тому, щоб сприяти усвідомленню студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення своєї фізичної готовності як необхідної передумови професійної самореалізації. З цією метою особлива увага приділялась формуванню в студентів бажання пізнати себе, визначити сильні та слабкі сторони своєї особистості, сформуванню прагнення до самовдосконалення. Саме такі роздуми і прагнення згідно з нашим припущенням мали виступити внутрішньою енергією, необхідною для появи потреби у фізичному самовдосконаленні.

Як свідчать дослідження, результати нашого досвіду, студенти часто не вірять у свої власні можливості щодо фізичного вдосконалення. Вони переконані, що той, хто досягнув значних успіхів у тому чи іншому виді діяльності, зробив це завдяки особливим природним задаткам. Тому навіть при зовнішньому вираженні бажання займатись фізичним

самовдосконаленням вони часто невпевнені у своїх успіхах. Для зміни такої установки ми запропонували студентам ознайомитись із результатами експерименту, який провів професор Платонов: він відібрав групу людей і запропонував їм підіймати гантелю вагою 10 кг, перед цим прикріпивши до їхніх рук датчики, які фіксували міру втомлюваності учасників експерименту. Через певний період, після початку експерименту, датчики показали втому його учасників. Тоді гіпнотизер, який заздалегідь був для цього запрошений, навів учасникам експерименту, що вантаж важить всього 5 кг, тобто легший у 2 рази. Учасники експерименту знову почали піднімати вантаж аж до появи наступної втоми. Гіпнотизер знову навів думку про зменшення ваги, і учасники експерименту продовжували піднімати вантаж. Це тривало доти, поки гіпнотизер „не зменшив вагу” аж у 20 разів.

Цей експеримент є яскравим свідченням того, що ми часто втомлюємось не тому, що вичерпались наші сили, а тому, що заздалегідь запрограмували власні можливості, тобто свою втому. Крім того, отримана інформація певною мірою вплинула на формування в студентів позитивної установки щодо своїх фізичних можливостей.

На першому етапі формування потреби у фізичному вдосконаленні, коли в багатьох студентів спостерігалось байдуже або негативне ставлення до занять фізичною культурою, до власного фізичного стану, ми повідомляли їм різноманітну інформацію, насичену цікавими фактами, демонстрували картини, фотографії, малюнки, кінофільми на спортивні теми і т. п. Внаслідок таких дій у студентів починало з'являтися відчуття здивування, задоволення від отриманої інформації. Особливою спонукальною силою, здатною викликати в студентів бажання до самовдосконалення, були розповіді про видатних спортсменів, шлях їх сходження до вершин досконалості, авторитет у суспільстві, красу їхнього духовного світу. Вирішальне значення тут мала майстерність викладача як розповідача, його вміння користуватися засобами художнього слова,

здатність переживати разом із студентами яскраве враження, радіти успіху, дивуватися незвичайному. Досвід переконує, що мова викладача за таких обставин має бути: 1) яскравою, виразною, емоційно насиченою, тобто такою, що будить думку; 2) образною; 3) оптимальною щодо темпу, ясною і точною; 4) різноманітною за змістом.

Позитивно впливають на усвідомлення студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення своєї фізичної готовності як необхідної передумови професійної самореалізації також бесіди та розповіді, які проводились із студентами на початку занять або після їх завершення. Зміст таких форм усного спілкування був різноманітним. Зокрема, це були розповіді про значення фізичної культури в житті видатних людей, про яскраві сторінки біографій відомих спортсменів. Ми також прагнули у привабливій формі подати студентам відомості з теоретичних розділів програми. Найважливішою умовою ефективності бесіди чи розповіді була особистісна переконаність викладача, запас його знань і ставлення до самовдосконалення, до теми занять, створення ним невимушеної, доброзичливої обстановки під час бесіди чи розповіді.

Прикладом цьому є розповідь автора дисертаційного дослідження про власні зусилля щодо фізичного самовдосконалення на етапі реабілітації після ДТП. До цього випадку автор був спортсменом республіканського рівня: членом збірної України з пауерліфтингу, 4-х разовим чемпіоном України. Але після ДТП, яка трапилась у 1994 році, отримав сильні травми і довгий час вимушений був лікуватися. Мало хто навіть із колег покладав надії на відновлення попереднього фізичного стану. І цьому були певні підстави: до ДТП важив 110 кг, а після лікування – лише 85. Крім того, майже не міг ходити.

Я повідав студентам, що навіть у такому стані думка про тренажерний зал ніколи мене не залишала. Хоч шлях цей був важкий. Пригадав, як на милицях прийшов у тренажерний зал, як важко спочатку було, лежачи на лаві, жати штангу вагою 40 кг: боліли поламани ребра. Боляче було і не лише

фізично, але й духовно: до автоаварії мій жим становив 222, 5 кг, що було абсолютним рекордом України. Процес реабілітації проходив дуже повільно і був болісним.. Спочатку я мріяв про те, щоб хоч на 50 % відновити свої попередні показники, набути нормальних чоловічих форм тіла. Читав багато різноманітних методичних посібників, набирався досвіду і крокував вперед. Через 2 роки наполегливих тренувань я знову вийшов на поміст республіканського рівня і підтвердив норматив м/с, перевищивши його на 15 кг, а в 2006 році, виступаючи у м. Мукачево на чемпіонаті України серед ветеранів, посів перше місце.

Дієвість бесід викладача у формуванні в студентів бажання займатись фізичним самовдосконаленням зростала, якщо отримана під час бесід інформація підкріплювалась зустрічами з видатними спортсменами, ветеранами спорту. Так, проводячи виховний захід у групі ПСМ з атлетичної гімнастики, автор дослідження запросив на заняття в минулому сильного, видатного спортсмена з важкої атлетики М.Гайдая, з яким на виробництві трапився прикрий випадок: він втратив кисть і залишився інвалідом. Але, не втрачаючи контролю над собою, у таких умовах М.Гайдай заліковував руку і не переставав думати про тренування. Коли рана загоїлась, він знову повернувся в спортивний зал і спочатку навантажував ті групи м'язів, де не задіяна права рука: присідав із штангою на плечах, робив навантаження на м'язи черевного пресу, спини, ніг. З часом, коли рана загоїлась, М.Гайдай пішов на протезний комбінат і попросив, щоб йому виготовили такий протез для руки, який давав би змогу прилаштувати гирю вагою 16 кг. Зі слів спортсмена, лікар, який виготовляв протез кисті, порахував його дивакуватим, хоч прохання задовольнив. Після цього М.Гайдай почав відновлювати м'язи плечового поясу. Зараз колишній спортсмен живе в сільській місцевості, де потрібно виконувати великий обсяг роботи по господарству. І він повністю з нею справляється. Самостійно виготовив пристрій і навіть сам косить траву.

Така зустріч продемонструвала студентам потенційні можливості людини, її здатність до самовдосконалення навіть за важких життєвих обставин. Крім того, розповідь М.Гайдая мала великий емоційний вплив на майбутніх учителів, виявилась одним із факторів впливу на появу в них бажання у власному фізичному вдосконаленні, віри у власні можливості.

Таким чином, відбір методів і засобів формування в майбутніх учителів прагнень займатись фізичним самовдосконаленням здійснювався з урахуванням їх можливості активізувати емоційні переживання. Успіх формування прагнень до фізичного самовдосконалення залежав від насиченості матеріалу яскравими, барвистими подіями, від повноти відображення у фактах тих життєвих обставин, які хвилюють майбутніх учителів, від здатності викладача мобілізувати увагу всіх студентів. Все це разом узятє викликало у вихованців яскраві враження, активну діяльність уяви, що певною мірою породжувало бажання займатись фізичним самовдосконаленням.

На основі сформованого бажання, застосовуючи педагогічні засоби, ми особливу увагу звертали на появу в студентів потреби у відповідних діях (усвідомлене відчуття). Актуальною метою виховання потреби фізичного вдосконалення на цьому етапі було збудження захопленості не тільки фактами, яскравими подіями, але й повідомлення знань про різні види спорту, які планує викладач для занять із студентами.

Досвід переконує, що при відборі засобів для формування в студентів бажання займатись фізичним самовдосконаленням значну роль відіграє зміст занять. Він нерідко виступає головним стимулом усвідомлення студентами важливості, значущості самовиховання у фізичному вдосконаленні. У нашому дослідженні цьому значною мірою сприяло сумісне обговорення викладачем і студентами статей, журналів, книг, результатів всесоюзних і міжнародних змагань, що розкривають значення занять фізичною культурою.

Своєрідність занять в експериментальних групах полягала в тому, що в процесі повідомлення знань про фізичну культуру ми прагнули донести до свідомості студентів не тільки спеціальні знання, але й розкрити їх особистісну значущість. У лекціях і бесідах, на конкретних прикладах із практики і даних сучасних наукових досліджень ми переконували студентів у необхідності регулярних занять фізичними вправами, що позитивно впливало на формування в них системи власних поглядів на роль фізичного виховання в зміцненні здоров'я, підвищенні працездатності й підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Велике значення у формуванні в студентів готовності до фізичного вдосконалення мали бесіди на фізкультурно-спортивну тематику з урахуванням активності кожного. Такі бесіди готували і проводили самі студенти під керівництвом викладача. Ті, хто володів високим рівнем активності, проводили бесіди науково-пізнавального характеру, ділились власним досвідом роботи над собою. Для студентів з меншою активністю зміст бесід мав дещо спрощений характер. У міру зростання активності студентів у фізичному самовдосконаленні тематика бесід ускладнювалася і коректувалася. Зверталася увага й на те, щоб бесіда викликала в студентів інтерес, прагнення висловлювати свою точку зору, спонукала до жвавого обміну думками, будила потребу дізнатися детальніше про можливості особистості в зміцненні власного здоров'я. У процесі дослідно-експериментальної роботи такі бесіди сприяли трансформації знань студентів про роль самовиховання в переконання, викликали бажання переводити наміри в практичну діяльність. Студенти, які залучались до проведення бесід, не тільки збагачували свої знання, але й набували певного досвіду спілкування з колективом, уміння доносити отриману інформацію до свідомості інших.

Основним методом на цьому етапі експериментального дослідження було переконання. Застосовувалися два способи переконання: словом і особистим прикладом. До першого належать такі прийоми, як: роз'яснення,

спростовування, дискусія. Основними вимогами до використання цих прийомів були усунення зайвого моралізування; тісний зв'язок теоретичного викладу матеріалу із практикою. Основна допомога викладача за цих умов полягала в спрямуванні студентів до правильного рішення.

У процесі словесного переконання виявлялися внутрішні суперечності, які були в основі проблеми і способах її розв'язання, з використанням конкретних позитивних і негативних прикладів і фактів.

На цьому етапі значна увага приділялась і реалізації такої педагогічної умови, як оволодіння студентами методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями вдосконалення власного фізичного здоров'я. Це було зумовлено тим, що в студентському віці у багатьох складається таке враження, що їх фізичний стан є цілком достатнім, тому не потрібно витратити якісь додаткові зусилля на його вдосконалення. Щоб розвіяти таку ілюзію, ми звернули особливу увагу на оволодіння студентами способами визначення рівня власного фізичного стану, який характеризується показником максимального споживання кисню (МСК), а останній – функціональним станом серцево-судинної і дихальної систем. Фізичний стан певною мірою може служити інтегральним показником фізичного розвитку та здоров'я людини. Визначається він з допомогою різних методів: степергометрії, тестів Руф'є, Купера та інших.

У дослідженні ми давали коротку характеристику цих методів, а потім навчали студентів використовувати їх для встановлення власного рівня фізичного стану (РФС).

Визначення РФС студентами здійснювався за відносним показником МСК (максимального споживання кисню) з використанням методу степергометрії.

Запропонований метод досить точний, інформативний і доступний. Для проведення обстеження необхідні метроном, секундомір і сходинка висотою 0,3-0,4 м.

Студентам пропонувалось фізичне навантаження, яке являло собою сходження на сходинку на 4 рахунки в такій послідовності: ліва нога – на сходинку, права – на сходинку, ліва – на підлогу, права – на підлогу.

Робота, яку виконував досліджуваний протягом 1 хв., зображується формулою:

$$(1) \quad W = 1,33 \times P \times h \times n, \text{ де}$$

W – виконана робота в кгм;

P – маса тіла в кг;

h – висота сходинки в м;

n – кількість сходжень за 1 хв. ;

1,33 – коефіцієнт для врахування роботи, виконаної на спуску.

Оскільки W – це робота, виконана за 1 хв., то вона відповідає потужності цієї роботи (N) і виражається в кгм/хв.

Досліджуваний виконував 2 навантаження. Потужність навантаження легко регулювалась частотою сходжень на сходинку. Перше навантаження виконувалось з частотою 15 – 20 сходжень за 1 хв, а друге – 25 – 30 сходжень за 1 хв. Робота виконувалась під метроном. Ураховуючи, що кожне сходження на сходинку потребує 4 кроки, кількість сходжень (n) помножувалась на 4, а отримана цифра встановлювалась на метрономі. Тривалість першого і другого навантаження – по 5 хв. Тривалість відпочинку між навантаженнями становила близько 3 хв.

У кінці першого й другого навантаження підраховувалась частота серцевих скорочень (f_1 і f_2). Зверталась увага на те, щоб частота серцевих скорочень (ЧСС) в кінці першого навантаження становила 100-120 уд. /хв, у кінці другого – 140-160 уд. /хв, а різниця між першим і другим навантаженням була не менше 40 уд. /хв.

Якщо дотримуватися цих умов, то похибка буде мінімальною.

За формулою обчислювалась потужність роботи під час виконання першого й другого навантаження (N_1 і N_2).

Потім обчислювався показник PWC 170:

$$PWC_{170} = N_1 + (N_2 - N_1) \times \frac{170 - f_1}{f_2 - f_1}, \text{ де}$$

PWC_{170} – потужність фізичного навантаження в кгм/хв при ЧСС 170 уд./хв;

N_1 і N_2 – потужність першого і другого навантаження в кгм/хв;

f_1 і f_2 – ЧСС в кінці першого і другого навантаження в уд./хв.

Між показниками PWC_{170} і максимальним споживанням кисню (МСК) існує високий кореляційний зв'язок, який можна виразити формулою:

$$МСК = 1,7 \times PWC_{170} + 1240$$

МСК виражається в мл/хв, а PWC_{170} – у кгм/хв.

Визначивши абсолютний показник МСК, обчислювали відносний (МСК відн.). Для цього абсолютну величину МСК ділили на масу тіла досліджуваного й отримували результат у мл/хв. кг⁻¹. Для визначення РФС людей різного віку за показником МСК відн. пропонувались критерії Я. П. П'ярната.

Визначення РФС за допомогою тесту Руф'є.

В обстежуваного після 5 хв. відпочинку визначали кількість ударів пульсу за 15 с. (f_1). Потім він виконував 30 присідань за 30 с. (f_2). Після цього обстежуваний сідав і через одну хвилину після закінчення присідань у нього в положенні сидячи знов визначали кількість ударів пульсу за 15 с. (f_3). Величина індексу Руф'є визначалась за формулою:

$$J = \frac{4(f_1 + f_2 + f_3) - 200}{10}$$

Якщо J менше 0, то РФС відмінний, 0-5 – добрий, 5-10 – задовільний, 10-15 – поганий, більше 15 – дуже поганий.

Визначення РФС за допомогою модифікованого тесту К. Купера.

Досліджуваний виконував бігове навантаження протягом 12 хв. Враховувалась дистанція, яку він долав за цей період, а також ЧСС за перші 30сек. 2-ї, 3-ї та 4-ї хвилини періоду відновлення. Фізична підготовленість оцінювалась за показником тесту К. Купера, який визначався за формулою:

$$Y = \frac{Q \times 100}{2(f_1 + f_2 + f_3)}, \text{ де}$$

Y – показник тесту Купера,

Q – результат 12-хвилинного бігу в м,

f_1, f_2, f_3 – ЧСС за перші 30с 2-ї, 3-ї та 4-ї хвилини періоду відновлення.

Після проведення діагностики та рефлексивного аналізу студентами власного фізичного стану (а він у багатьох виявився невисокого рівня) у них дещо змінилось уявлення про свої фізичні можливості, що позитивно вплинуло на ставлення до занять фізичною культурою.

Таким чином, на цьому етапі формування у студентів потреби в фізичному самовдосконаленні зміст і методи переслідували такі цілі: викликати і сформувані в них віру у власні можливості, особистісний смисл у фізичному зміцненні, позитивне ставлення до занять фізичною культурою.

Використовуючи вказані форми, методи й засоби, нам вдалося сформувані в студентів експериментальних груп вже на перших курсах позитивне ставлення до занять фізичною культурою, а також підвищити їх відповідальність, активність, самостійність та ініціативу. Розвинутий інтерес до фізичної культури і спорту спонукав студентів до поглиблення й розширення спеціальних методичних знань, змінив їх ставлення до самостійних занять, здорового способу життя.

Внаслідок таких дій у студентів відбувалось, нерідко на підсвідомому рівні, інтуїтивне зіставлення вроджених здібностей і зовнішніх вимог. І коли дії цього оцінювального механізму “давали позитивний сигнал”, то виникала, за словами А.Маслоу, “потреба в самоактуалізації,” і тоді починала виникати мотивація фізичного самовдосконалення: особистість завжди виявляє більшу активність у тому, до чого вона відчуває себе здатною, до чого у неї є природні задатки.

На другому етапі – *цільовому* – наше завдання полягало в тому, щоб допомогти кожному студентові накреслити мету та розробити програму фізичного самовдосконалення. Це дуже складне завдання і надзвичайно

важливий етап у фізичному самовихованні особистості. Для правильного визначення мети та програми самовдосконалення потрібно було врахувати результати діагностики власного фізичного стану, проаналізувати причини, які негативно вплинули на його показники, і чітко окреслити наступні дії щодо самовдосконалення.

Як свідчить дослідження, це досить важливий момент у формуванні потреби у фізичному самовдосконаленні. Ще Сократ наголошував на тому, що хто не знає своїх слабких сторін, не знає себе. Хто ж знає себе, той знає, що для нього є корисним, й чітко розуміє, що він може, а чого не може [64].

Програма фізичного самовдосконалення передбачала певну систему дій, спрямованих на досягнення загальної мети і конкретних завдань роботи над собою. Без такої програми самовдосконалення нерідко має ситуативний характер, воно супроводжується випадковими малоефективними діями і в кінцевому підсумку приречене на невдачу.

У нашому дослідженні програма фізичного самовдосконалення в найзагальнішому значенні являла собою стислий або докладний виклад мети і змісту певної діяльності. Вона передбачала систему або план, що розгортаються в просторі та часі. Це важливий довгостроковий документ діяльності, який, однак, у процесі його реалізації коректується та уточнюється. Така програма передбачала її “розшифрування”, тобто складання плану дій, визначення конкретних завдань і дій, спрямованих на досягнення мети. Наприклад: виробити впевнену поставу, розвинути певні фізичні якості, вміння контролювати й корегувати стан свого здоров’я, результати своїх спортивних досягнень.

Ми намагались на конкретних прикладах із життя видатних людей донести до свідомості студентів роль чіткого планування власних дій у досягненні поставленої мети. Цікавою в цьому плані для студентів була програма самовдосконалення Л. Толстого, яку він склав на два роки перебування в селі:

1. Вивчити весь курс юридичних наук, які потрібні для остаточного екзамену в університеті;
2. Вивчити практичну медицину і частину теоретичної;
3. Вивчити мови: французьку, німецьку, англійську, італійську, латинську.
4. Вивчити сільське господарство, як теоретичне, так і практичне;
5. Вивчити історію, географію і статистику;
6. Вивчити математику, гімназійний курс;
7. Написати дисертацію;
8. Досягти середнього ступеня досконалості в музиці і живописі;
9. Написати правила;
10. Дістати деякі знання в природничих науках;
11. Скласти твори з усіх предметів, які вивчатиму.

Як засвідчують факти, Л.Толстой не зміг повністю виконати свою програму. Вона була занадто великою, і він, очевидно, переоцінив свої можливості. Але більшість запланованого все-таки було виконано. І значною мірою цьому посприяла чітка визначеність у діях [148].

Відсутність чітко визначеної мети та програми самовдосконалення, як слушно зазначає А.Калініченко, призводить нерідко до того, що юнаки та дівчата, прагнучи до самоутвердження, починають приділяти посилену увагу лише своїм зовнішнім якостям: формам тіла, манерам поведінки і т.д. З цією метою вони записуються в спортивні секції, читають відповідну науково-методичну літературу, регулярно дивляться телепередачі, у яких порушуються проблеми самовдосконалення особистості і т.п. На перший погляд тут нічого поганого немає. Навпаки, вияв такої уваги до свого “Я” може слугувати важливим поштовхом для подальшого самовдосконалення особистості. Проте цього замало. Спрощення мети самовиховання: оволодіти елементами бою, щоб постояти за себе, довести наявність волі, фізичних якостей, виділитись серед інших і т.д. – не гарантує особливих успіхів у зміцненні фізичного стану .

Тому в нашому дослідженні в планах передбачалось не лише перелік завдань, але й визначення конкретних дій, спрямованих на їх розв'язання. Наприклад: що саме треба зробити, щоб розвинути в собі певні фізичні якості – що прочитати (книги, журнальні і газетні статті), що обміркувати, обговорити з авторитетними людьми; яку систему вправ у потрібному поводженні використовувати (яким видом фізичних занять доречніше займатися і т.п.); коли, де, що зробити.

З цією метою ми пропонували студентам чітко визначити план власного фізичного вдосконалення. При цьому враховувалось, що його ефективність залежатиме від ставлення до нього. Якщо план створюється з урахуванням фізичних і психологічних особливостей студентів, їх зайнятості, інтересів і смаків, то його ефективність значно зростає.

У дослідженні враховувалось також, що вдала програма фізичного самовдосконалення, конкретний його план – це лише частина справи. Важливо, щоб вони не залишилися на папері, а допомагали студентам самовдосконалюватись. Для цього на їхній основі складались короткі рекомендації, своєрідні правила самовиховання.

Третій етап нашого експериментального дослідження передбачав реалізацію такої умови, як забезпечення педагогічної підтримки студентів у фізичному самовдосконаленні.

Цей етап є надзвичайно складним і вагомим. Досвід переконує, що це практично завжди вольовий акт. Прийняття або схвалення рішення має важливе значення в самовихованні: це надійний засіб формування волі, рішучості, віри у свої сили, це стимул до дії,, “пусковий механізм” діяльності, це, нарешті, показник зрілості особистості. Історія і повсякденне життя засвідчує: тисячі і тисячі добрих намірів розбиваються через нездатність прийняти рішення. Саме ця думка закладена у відомому афоризмі “Добрими намірами вимощена дорога в пекло”.

Тому під час організації експериментального дослідження враховувалися виявлені в констатуючій частині експерименту причини, що

перешкоджають виробленню позитивного ставлення до занять фізичними вправами. Виходячи з цього, нами були визначені основні напрями вдосконалення програми експерименту. Особлива увага приділялась методичному забезпеченню позааудиторної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи студентів; підготовку фізкультурного активу, що здійснює керівництво цією роботою; участі студентів в організації і проведенні спортивних змагань та інших заходів.

Реалізація цих напрямів в експериментальних групах дозволила привернути більшість студентів до участі в оглядах-конкурсах фізкультурно-оздоровчої роботи, що сприяло підвищенню їх фізичної підготовленості, руховій активності, зацікавленості студентів у заняттях фізичною культурою і спортом. Такі дії також спонукали студентів до самостійних занять фізичними вправами у вільний час і під час канікул, до засвоєння прийомів контролю і самоконтролю за своїм самопочуттям і фізичним станом.

Для формування в студентів стійких фізкультурно-спортивних інтересів і мотивації до занять фізичною культурою і спортом нами була розроблено дослідно-експериментальну програму, спрямовану на досягнення наступної мети:

- розвиток у студентів стійкого інтересу до занять фізичною культурою і спортом як передумови формування готовності до фізичного самовдосконалення;
- здійснення оперативного контролю за динамікою фізичного розвитку й рухової підготовленості студентів;
- формування в майбутніх учителів звички самостійно займатися фізичними вправами в режимі дня.

Першорядне значення в рамках цієї програми відводилося формуванню в студентів експериментальних груп практичних умінь і навиків фізичного вдосконалення і контролю динаміки своєї фізичної підготовленості. Розроблені в ній критерії дозволяли студентам на будь-

якому етапі експерименту чітко визначити, як співвідносяться отримані ними результати з фізичними нормативами, чи рівномірно розвиваються у них швидкість, сила, витривалість і інші фізичні якості необхідні майбутньому вчителю. Виявлене відставання в якому-небудь з напрямів націлювало експериментатора і студентів на необхідність перегляду змісту самостійних занять, для чого використовувалися відповідні зразкові програми самостійного розвитку основних фізичних якостей. У процесі роботи над досягненням оптимального рівня фізичної підготовленості студентів відбувався розвиток навиків і умінь самостійних занять фізичними вправами.

Методика впровадження розробленої автором програми серед студентів експериментальних груп передбачала реалізацію чотирьох основних напрямів дослідно-експериментальної роботи: формування когнітивної готовності до фізичного вдосконалення; навчання самоконтролю за динамікою психофізичного стану і фізичної підготовленості; оволодіння методикою самостійних занять; освоєння оперативних способів самооцінки ефективності цих занять і їх впливу на підвищення рівня функціональних показників, фізичного розвитку, рухової активності й загартованості організму.

На початку дослідно-експериментальної роботи на теоретичних заняттях особлива увага приділялася формуванню когнітивного аспекту готовності до фізичного вдосконалення. Студентам повідомлялися історичні, соціальні, природничонаукові й організаційні основи фізичного виховання, обґрунтовувалися анатомо-фізіологічні й біологічні закономірності розвитку і функціонування організму в процесі занять фізичними вправами. Певний рівень теоретичної підготовленості студентів у вказаних галузях був базою для правильної побудови методики самопідготовки, адекватній оцінці своїх фізичних можливостей і т.п. До обов'язкових відносилися також знання про природу й закономірності виникнення і попередження стомлення, про особливості таких психічних

станів, як стрес, перевтома, напруга, перенасичення і т.д., що перешкоджають досягненню оптимального режиму працездатності.

На цьому етапі студентам давалися також основні відомості з галузі психології управлінської діяльності, зокрема, про професійні якості вчителя (включаючи і зведення про зв'язок рівня його фізичної підготовленості і ефективності виконання своїх професійних обов'язків), місце в цій структурі такої інтегральної фізичної якості як фізична витривалість, демонструвалися приклади її прояву в майбутній професійній діяльності.

Основна увага приділялася поступовому включенню студентів у практичну діяльність, розширеному пізнанню засобів фізичної культури і спорту. Глибокі знання з фізіології, гігієни, педагогіки, психології сприяли їх практичній готовності до активних дій щодо фізичного самовдосконалення. У процесі проведення цієї роботи значне місце відводилося методу переконання, який застосовувався в різних варіантах. На кожному занятті підкреслювалося, що фізичні вправи – найбільш ефективний засіб зміцнення здоров'я, підвищення працездатності і підтримки на високому рівні функціональних можливостей організму. На цьому етапі також проводилася робота щодо актуалізації у свідомості студентів суперечностей між наявним у них рівнем фізичного розвитку і необхідним для ефективного виконання своїх професійних обов'язків. Практика показала, що студент починає усвідомлювати і переживати внутрішні суперечності лише тоді, коли в нього виникає відчуття незадоволеності собою, що стимулює його фізичне вдосконалення, примушує працювати над своєю підготовленістю.

Основними завданнями третього етапу були: постановка перед студентами конкретних завдань щодо власного фізичного вдосконалення. Основними формами і засобами, які сприяли залученню студентів до фізичної культури і переходу готовності до фізичного вдосконалення на вищий рівень, були заняття за інтересами, виконання індивідуальних

завдань, участь у різноманітних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах.

Систематично вивчалася динаміка мотивів фізичного вдосконалення, своєчасно виявлялися й усувалися причини, що заважають активним діям студентів щодо фізичного самовдосконалення. У міру формування в студентів особистісного смислу фізичного вдосконалення відбувалося поступове ослаблення зовнішньої стимуляції.

З метою підвищення пізнавальної активності студентів у питаннях фізичного самовдосконалення і збільшення обсягу інформації з фізичної культури для самостійного вивчення їм був рекомендований список методичної й пропагандистської літератури, а також широко застосовувалися технічні засоби навчання, які, сприяли інтенсифікації навчального процесу. Зокрема, використовувалися такі засоби передачі інформації як таблиці, малюнки, діапозитиви та кінофільми. Наприклад, за допомогою таблиць, на яких були представлені різні варіанти оцінки енергетичної потужності фізичних вправ з максимального споживання кисню, кожен студент сам міг оцінити ступінь своєї фізичної підготовленості. З метою глибшого вивчення теоретичного курсу програми і здійснення контролю за якістю його засвоєння в залікову вимогу, як обов'язкову умову, входила підготовка студентами рефератів з розробленої тематики.

Перевірка знань студентів здійснювалася як в ході занять, так і після проходження певної спеціальної теми, а також в кінці навчального року. Форми перевірки були найрізноманітніші: усні, письмові, групові, індивідуальні, програмовані і т.п. Наприклад, за допомогою відповідей на питання викладача, виконання конкретних дій, пояснення правильності виконання фізичних вправ і т.д. Для ретельнішої перевірки знань використовувалися дидактичні тести. Студенти повинні були підкреслити правильні відповіді, вибравши їх з декількох варіантів. Для виконання

кожного тестового завдання відводилося 1-2 хвилини, що дозволяло проводити експрес-оцінку знань під час відпочинку між виконанням вправ.

Професійна спрямованість практичних занять передбачала також придбання необхідних умінь і навиків фізичного самовдосконалення. На практичних заняттях особлива увага приділялась попередженню виникнення негативних емоцій і відчуття фізичної неповноцінності студентів. З цією метою студентам пропонувалось фізичне навантаження, яке адекватне їхнім можливостям, виключалися необґрунтовані прості і паузи, які заповнювалися освітньо-виховним змістом та індивідуальними завданнями.

Практикувалося також поєднання різних засобів, форм і методів навчання і виховання, які посилювали в студентів інтерес до занять фізичними вправами. Зокрема, студентам пропонувався самостійний пошук певних рішень, широко застосувались ігрові методи, пропонувалось розв'язання проблемних ситуацій і поточних педагогічних завдань. Особлива увага зверталась на створення сприятливої, доброзичливої атмосфери, позитивного психологічного клімату в навчальних групах у процесі занять.

Використовуючи інформацію, отриману в констатувальній частині експерименту щодо чинників, які знижують активність студентів на заняттях фізичними вправами, був зроблений пошук засобів і методів, які б активізували їх пізнавальну активність. Оскільки вона детермінується насамперед змістом навчання, то значне місце відводилося його вдосконаленню, тобто приведенню змісту занять у відповідність з вимогами, які ставляться до фізичного стану майбутнього вчителя, рівня його здоров'я, психологічної і практичної підготовки до фізичного самовдосконалення.

З метою посилення освітньої сторони фізичного виховання в процесі виконання вправ розкривався внутрішній зміст рухів, їх смисловий аспект, обґрунтовувалися закономірності фізичного розвитку під їх дією. При вивченні техніки виконання деяких складних видів рухових дій використовувалися відомості з біомеханіки, фізики, тобто здійснювалися

міжпредметні зв'язки. Студент розглядався не тільки як об'єкт педагогічної діяльності, але насамперед як її суб'єкт, що свідомо бере участь у формуванні своїх фізичних і морально-вольових якостей, проявляє при цьому самостійність і активність.

У процесі занять значне місце відводилося розвитку відповідальності, самостійності та ініціативи, а також умінню критично мислити й самостійно ухвалювати рішення. Значна увага приділялась прищепленню студентам уміння й бажання самостійно поповнювати свої знання, удосконалювати набуті вміння й навички, висловлювати свою точку зору з питань, які з'являлися аналізувати різні позиції. З цією метою створювалися такі умови, коли студент не міг не проявити свої фізичні якості в процесі занять. Цьому сприяло використання проблемних методів навчання, створення проблемних ситуацій і ін.

Водночас з цим успішно застосовувалися автором і такі форми і методи, як завдання-вправи: залучення студентів до простих форм дослідницької роботи (написання рефератів і обговорення їх); складання сценаріїв спортивних свят і вечорів: виконання різних практичних завдань щодо підбору комплексів ранкової гігієнічної гімнастики та ін.

Особлива увага в процесі експериментальної роботи приділялася навчанню студентів прийомам саморегуляції своїх станів. З цією метою їм пропонувались необхідні відомості про прийоми самовиховання й самооцінки своїх фізичних якостей, способи взаємооцінювання, методи самостійних занять фізичними вправами. Навчання студентів методиці проведення самоконтролю за своїм психофізичним станом і фізичною підготовленістю починалося з формування вміння визначати початкові рівні функціональних показників організму й рухової підготовленості, які систематично фіксувалися студентами в щоденниках самоконтролю. Для навчання психомоторної саморегуляції (руховій активності, жестикуляції) використовувалася серія вправ, спрямованих на формування в студентів здатності до довільної регуляції ступеня моторного збудження, що підвищує

або знижує його. Такі дії були ефективним засобом саморегулювання студентами своїми емоційними станами в різних умовах роботи, у тому числі і в екстремальних, таких, що виникають у професійній діяльності.

Студенти знайомилися також з основними методами дихальних вправ, аутогенним тренуванням. Всі використані методи були орієнтовані на навчання способам регуляції оперативних (відключення, перемикання уваги, самонавіювання спокійного стану, самонаказ, актуалізація уявлень, контроль за своїм станом, голосом) і майбутніх станів (настроювання на виконання завдання, на позитивні й негативні емоції, на збереження спокою і впевненості в майбутніх діях і т. п.). Названі методики відпрацьовувалися в ході організовуваних експериментатором і викладачами експериментальних груп спеціальних ігрових ситуацій, моделювання професійних ситуацій, проблемної постановки навчальних завдань, уявних експериментів і т.п. При проведенні теоретичного етапу експериментального навчання неодмінним компонентом цих занять було використання елементів ізометричної гімнастики, які виконувалися студентами безпосередньо в процесі навчальної діяльності. У ряді випадків використовувалися методичні розробки інших дослідників [74; 75].

У процесі реалізації комплексу заходів щодо навчання студентів методики само- і взаємоконтролю також вирішувалися завдання підвищення рівня їх компетентності в галузі фізичного вдосконалення. Успішності навчання навикам фіксації отриманих результатів сприяла доступність вимірювального інструментарію, який знаходився в місцях проведення навчальних занять. Отримані навики закріплювалися на позааудиторних заняттях, при організації й проведенні фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів.

Найважливішим напрямом програми було навчання студентів експериментальних груп методиці самостійних занять фізичними вправами. Це пов'язано з тим, що з підвищенням у майбутніх учителів рівня методичних знань і вмінь самостійно займатися фізичною культурою

з'явилося більше можливостей збільшити їх рухову активність, оскільки вони почали свідоміше ставитися до підвищення своєї фізичної підготовленості, розвитку основних фізичних якостей і загартованості організму. Для підвищення якості навчання студенти отримували методичну інформацію й рекомендації загальнооздоровчого характеру, а також зразкові програми по вдосконаленню фізичної підготовленості, оволодінню методикою комплексного розвитку основних рухових якостей та ін.

Враховуючи, що фізичне виховання у ВНЗ спрямоване на вирішення оздоровчих, виховних і освітніх завдань, у позааудиторних формах роботи нами була створена відповідна система педагогічних дій. Студентів експериментальних груп знайомили з результатами сучасних досліджень з гігієни навчальної праці, про характер дій щодо зміцнення здоров'я, про негативний вплив шкідливих звичок. Отримані відомості вони мали можливість перевірити на власному досвіді, оскільки оцінка ефективності самостійних занять певною мірою враховувала вплив і цих факторів. Таким чином, підкріплені особистим досвідом самостійні заняття уможливили перетворення абстрактних знань про фізичне самовдосконалення в переконання.

Обов'язковими складовими режиму дня, що рекомендувався автором для експериментальних груп, були: ранішня фіззарядка; прогулянки на свіжому повітрі; виконання комплексів вправ, фізкультурних пауз на коротких перервах під час самопідготовки до семінарських та інших занять; самостійні фізкультурні заняття за індивідуальним графіком; тренування в спортивних секціях; науково обґрунтований режим роботи й відпочинку.

Велика увага приділялася методиці загартовування студентів як передумові до зміцнення здоров'я й підвищення стійкості організму до несприятливих чинників. При проведенні загартовуючих процедур ми рекомендували студентам дотримання таких основних правил: поступовості, систематичності, підбору правильного дозування, індивідуалізації прийомів,

широкого використання різноманітних засобів фізичної культури і спорту, а також сонця, повітря, води і сприятливої дії землі.

Важлива увага на цьому етапі приділялась виробленню фізкультурно-оздоровчого рухового режиму для кожного студента. Такий режим був необхідний тому, що навчальні заняття з фізичного виховання забезпечували лише невелику частину рухового навантаження, що, природно, не сприяло відновленню організму після напружених лекційних, семінарських та інших видів занять. При реалізації індивідуального рухового режиму студенти користувалися методичними рекомендаціями, розробленими дисертантом, викладачами й медичними працівниками університету. Ці рекомендації включали поради стосовно проведення ранкової фіззарядки, фізкультурних пауз і т.п.

У дослідженні особлива увага приділялась навчанню студентів прийомам і методам саморегуляції психофізіологічного стану, зокрема, методиці аутогенного тренування. Система аутогенного тренування, що складається із стандартних вправ, призначених для уявного повторення певних форм самонавіювання, дозволяє забезпечити стан глибокого внутрішнього заспокоєння, нормалізацію тонуусу скелетних м'язів і розслаблення опорно-рухового апарату всього організму як цілісної системи. Це сприяє самонастроюванню, регуляції геодинаміки та інших вегетативних функцій і систем усього організму, саморегуляції та адаптації до ритму життя.

Враховуючи те, що оволодіння методами й прийомами аутогенного тренування вимагає послідовного заучування комплексу вправ і різних його модифікацій, заняття проводилися щоденно впродовж декількох тижнів. Під час занять особлива увага студентів зверталася на дотримання основних методичних рекомендацій, що стосуються положення тіла, дихання, концентрації уваги і т.п.

Експериментальна програма передбачала також спеціальну роботу щодо викорінювання шкідливих звичок, виявлених на етапі

констатувального експерименту. При цьому ми спиралися на положення, розроблені в транстеоретичній моделі зміни поведінки [155]. Дана модель виходить з того, що існує певна послідовність у стадіях зміни поведінки людини. Вивчення даних про осіб, що кинули палити за власною ініціативою, і про учасників протитютюнових програм засвідчує, що всі вони проходили через одні і ті ж етапи. Спочатку було виділено чотири стадії: передобдумування, обдумування, дія, підтримка. Пізніше була додана ще одна – підготовка – що займає місце між обдумуванням і дією. Таким чином, автор висунув остаточну модель з п'яти стадій. Нижче подано характеристику кожній з них.

Передобдумування. На цій стадії індивід ще не має серйозного наміру змінити свою шкідливу для здоров'я поведінку, принаймні в найближчі півроку. Цей термін був вибраний як критерій, оскільки він є максимальним для планування змін поведінки в майбутньому. Треба зазначити, що людина, перебуваючи в стадії передобдумування, зазвичай прагне уникнути контактів, які могли б допомогти в зміні її способу життя. Особистість на цьому етапі ще не виявляє належного інтересу до пропонованих методів самопомоги і не схильна до обговорення своїх шкідливих звичок.

Обдумування. Стадія обдумування – це період, коли людина починає серйозно розглядати можливість зміни своєї шкідливої для здоров'я поведінки в найближчі півроку. На цій стадії індивід зазвичай оцінює "за і проти" свого способу життя як приблизно рівні ціннісні складові. Тому обдумування зміни поведінки хоч і має місце, проте результати цього процесу можуть виявитися амбівалентними.

Підготовка. Стадія підготовки починається, коли особистість має намір змінити свою поведінку протягом найближчого місяця. Зазвичай протягом року перед цим певні спроби вже робилися і тепер робляться, але ці дії незначні, тому вони не є значущими в зміні поведінки. У термінах

балансу рішень на стадії підготовки "за" переважають "проти", хоч обидва вони все ще високі.

Дія. До стадії дії належить піврічний період, що спричиняє до рішучої зміни способу життя і характеризується стабільним збереженням нового стилю поведінки. Проблема, яка в цей час стоїть перед індивідом, є уникнення рецидиву. На стадії дії найактивніше протікають поведінкові процеси зміни, а ступінь спокуси швидко зменшується.

Підтримка. Ця стадія розпочинається після закінчення шести місяців з моменту явної поведінкової зміни і триває доти, доки небажана поведінка остаточно подолана. Рівень спокуси продовжує знижуватися, а впевненість у собі, як і раніше, росте. Момент припинення існування шкідливої звички визначається повною відсутністю спокуси в будь-яких проблемних ситуаціях і максимальною впевненістю у власній здатності запобігти рецидиву в будь-яких умовах.

Транстеоретична модель включає десять процесів зміни, що по-різному беруть участь на різних стадіях [155]. Такими є: 1) ріст усвідомлення; 2) явне полегшення; 3) соціальне звільнення; 4) переоцінка власної особи; 5) переоцінка оточення; 6) перевиховання; 7) контроль за стимулами; 8) управління підкріпленням; 9) самовизволення; 10) допомагаючі взаємини. Перші п'ять – емпіричні процеси, останні – біхевіористські.

В результаті дослідження було виявлено, що викорінювання шкідливих звичок залежить від ряду чинників. Один з них – критерій балансу рішень, тобто усвідомлюваний особистістю баланс між аргументами "за і проти" небажаного стилю поведінки. Шкала "за" відображає всі або майже всі можливі функціональні переваги шкідливої звички, наприклад, куріння: задоволення, зняття напруги, створення власного бажаного образу. З іншого боку, шкала "проти" відображає основні резони для відмови від куріння: здоров'я, приклад для тих, що оточують, естетичні цінності. Шкали дають можливість оцінити, наскільки важливий

кожний з цих чинників для індивіда. Критерій балансу рішень виявився корисним для визначення стадії, досягнутої даною особою у відмові від куріння. Крім того, такий підхід дав змогу цілком точно передбачати поведінкові зміни після піврічного спостереження. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що двошкальний критерій "за і проти" може з успіхом застосовуватися і в інших сферах, пов'язаних з розв'язанням проблем здоров'я.

Наступним чинником, від якого значною мірою залежав успіх усунення шкідливих звичок, є критерій самоефективності. Він відображає здатність індивіда виконати певне завдання. Збільшення самоефективності веде до збільшення досягнень, і навпаки. Таким чином, зміна самоефективності має суттєву цінність: вона спричиняє до довготривалої зміни поведінки за наявності достатніх спонукальних мотивів і умінь.

Проходження стадій зміни пов'язане з виникненням різних станів, зокрема спокуси. У разі подолання шкідливої звички, як, зокрема, куріння, питання існування й подолання спокуси повернутися до небажаної поведінки є одним із ключових. Зменшення числа ситуацій, коли спокуса виникає, і ослаблення її інтенсивності при проходженні різних стадій є показником шансу досягти успіху, і навпаки. Результати нашого досвіду дають підстави спокуси, які відображають переважаючі функціональні зручності від куріння, поділити на три групи: 1) позитивний соціальний ефект (куріння разом з друзями на зміні, вечірці, святкування успіху); 2) зняття негативного емоційного стану (переживання гострої емоційної кризи, переживання гострої невдачі); 3) задоволення звички, пристрасті (гострого бажання закурити, жаль про втрату всього, що пов'язане з курінням).

При формуванні звички до занять фізичною культурою нами дотримувалися наступні основні правила: 1) формування звички до занять фізичною культурою потрібно здійснювати на підставі глибокого стійкого інтересу до всіх видів спорту, включених у комплексну програму з фізичного виховання; 2) залучення студентів до систематичних занять

фізичними вправами сприяє закріплення вмінь і навиків самостійної роботи з фізичної культури на рівні звичок; 3) стійкими й глибокими стають тільки ті звички, які набуваються свідомо; 4) формування однієї звички створює необхідні передумови для розвитку інших, споріднених з нею; 5) постійність і стандартність умов виконання рухових дій сприяють збільшенню швидкості їх засвоєння і поглибленню звичок.

На четвертому етапі фізичного самовдосконалення студентів особлива увага приділялась ознайомленню студентів з методами самоконтролю, самоаналізу та самозвіту. У дослідженні ми допомагали студентам проаналізувати наслідки роботи над собою, а також визначити наступні завдання.

Досвід практичної роботи переконує, що позитивні успіхи студентів у фізичному самовдосконаленні, підвищена емоційність при їх оцінюванні є важливим засобом компенсації певних недоліків, стимулом до наступного самовдосконалення.

Завданням завершального етапу також була трансформація зовнішніх дій у внутрішні, перехід від вимог викладача до внутрішньої самоорганізації фізкультурно-спортивної діяльності.

Установлено, що важливими педагогічними умовами, які сприяють підтримці й розвитку глибокого стійкого інтересу студентів до занять фізичною культурою, є наступні:

1. Різноманітність засобів, методів і форм організації занять з фізичної культури і спорту: одноманітна фізкультурна діяльність приводить до розвитку несприятливих психічних явищ – монотонії і психічного перенасичення.

2. Застосування ігрових і змагальних методів організації занять із студентами на етапі вдосконалення вивчених рухів.

3. Постановка кожним студентом конкретних і посильних завдань з фізичного самовдосконалення.

4. Постійна спонука студентів до самостійних занять фізичними вправами у позанавчальний час шляхом використання системи заохочень. Заохочувати студентів доцільно в урочистій обстановці, вказавши у формулюванні конкретний факт, результат, за який оголошується подяка, вручається нагорода або грамота. Урочистий ритуал має вплив не тільки на тих, хто досяг певних успіхів у фізичному самовдосконаленні, але і на інших студентів.

5. Удосконалення матеріально-технічного оснащення навчального процесу. Для вирішення цього завдання на заняттях фізичної культури використовуються нестандартні снаряди групового та індивідуального користування.

6. Проведення занять з музичним супроводом. Навчання з музичним супроводом сприяє створенню на заняттях позитивних емоцій, підйому працездатності, вихованню інтересу до занять фізичними вправами. Особливо ефективно застосування музичного супроводу в підготовчій частині заняття при виконанні ходьби, бігу і загальнорозвиваючих вправ.

Дослідження засвідчує, що сформований стійкий інтерес до певного виду рухових дій поступово, у міру збільшення кількості повторень трансформується в звичку. Нами виявлена наступна закономірність: чим глибший інтерес до занять фізичною культурою, тим стійкіше формується звичка у фізичному самовдосконаленні.

Таким чином, можна зробити висновок, що підготовка майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення значно активізується, якщо вони, усвідомлюючи його роль у професійному та особистісному становленні, будуть зацікавлені як процесом, так і результатом власного вдосконалення. Умовно в цьому процесі можна виділити такі етапи: спонукаючий, проектуючий, організаційно-дійовий, оцінювально-результативний, на кожному з яких реалізовувались визначені в дослідженні педагогічні умови:

- усвідомлення студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення своєї фізичної готовності як необхідної передумови професійної самореалізації;
- оволодіння ними методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями вдосконалення власного фізичного здоров'я;
- забезпечення педагогічної підтримки студентів у фізичному самовдосконаленні.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Перевірка ефективності визначених педагогічних умов і методики формування готовності студентів до фізичного самовдосконалення здійснювалася за допомогою контрольних діагностичних зрізів, які проводилися до і після формувального експерименту. Отримані результати свідчать, що в студентів експериментальних груп відбулися позитивні зрушення у всіх структурних компонентах готовності до фізичного самовдосконалення: пізнавально-інформаційному, мотиваційно-ціннісному і діяльнісно-результативному.

Так, зокрема, в експериментальних групах значно підвищився рівень обізнаності студентів щодо своєї фізичної підготовленості, критеріїв її діагностики, а також способів і прийомів фізичного самовдосконалення. Про це свідчить зіставлення даних, отриманих до і після формувального експерименту в контрольних і експериментальних групах. Моніторинг компетентності студентів у сфері фізичного вдосконалення за період формувального експерименту свідчить, що на підсумковому етапі студенти як контрольної, так і експериментальної груп продемонстрували статистично достовірний приріст теоретичних знань і практичних умінь. Водночас треба зазначити, що ця динаміка має нерівномірний характер.

Рівень володіння теоретичними знаннями в галузі фізичної культури зріс як у хлопців, так і в дівчат: у КГ на 28,8% і 32,1% відповідно, в ЕГ – на

72,5% і 75,5%. Причому, в обох групах відмінності досягають рівня статистичної значущості ($p < 0,05$).

На наш погляд, значний приріст теоретичних знань студентів можна пояснити посиленням (порівняно із шкільними уроками фізкультури) освітньої спрямованості викладання дисципліни «Фізична культура» в педагогічному університеті. Внаслідок ґрунтовної і систематичної спеціальної теоретичної підготовки більшість студентів оволоділи необхідним комплексом знань у сфері фізичної культури і спорту.

Статистично достовірна позитивна динаміка спостерігається також у рівні оволодіння студентами контрольної й експериментальної груп методико-практичними вміннями. У КГ цей показник збільшився у хлопців на 26,8%, у дівчат – на 16,7%. Проте в ЕГ і в хлопців і в дівчат позитивна динаміка має більш виражений характер (48,1% і 51,8% відповідно). Вказані відмінності ми пов'язуємо зі значним посиленням мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів ЕГ, а також внесенням змін в організацію самостійної роботи, що передбачали розробку й реалізацію студентами індивідуальних програм фізичного самовдосконалення.

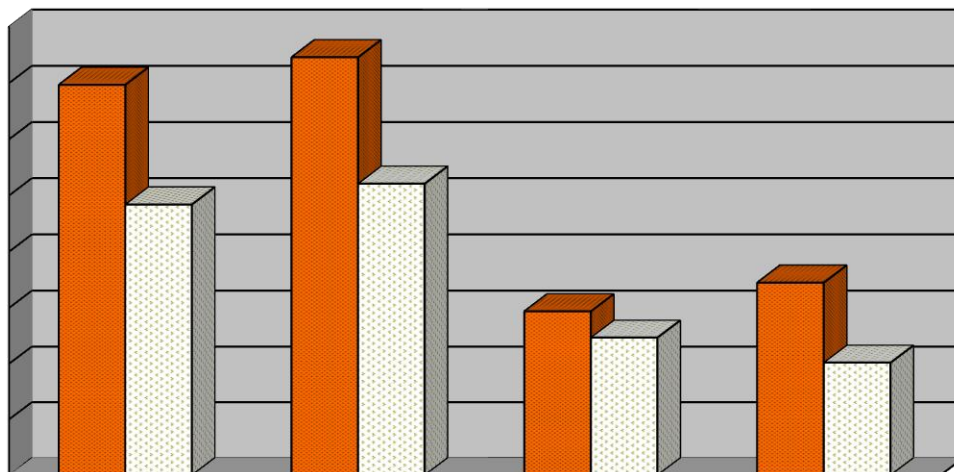


Рис. 2.1. Динаміка приросту показників компетентності студентів у сфері фізичної культури.

Внаслідок упровадження авторського підходу в практику фізичного виховання відбулася позитивна динаміка також у рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до фізичного самовдосконалення. Зокрема, результати вивчення ціннісних орієнтацій студентів показали, що для хлопців найбільш важливими цінностями на початку дослідно-експериментальної роботи були «наявність хороших і вірних друзів», «матеріально забезпечене життя», «любов» і «здоров'я», найдоступнішими – «наявність хороших і вірних друзів», «любов» і «свобода». Найбільш бажаними, але недоступними цінностями були «цікава робота», «матеріально забезпечене життя», «краса природи і мистецтва».

У дівчат КГ і ЕГ на початку експериментальної роботи найбільш значущими цінностями були «щасливе сімейне життя», «любов», «наявність хороших і вірних друзів», «здоров'я», найдоступнішими – «наявність хороших і вірних друзів», «впевненість у собі» і «пізнання». Найбільш бажаними, але недоступними цінностями для дівчат були «любов», «щасливе, сімейне життя» і «здоров'я». Переважання доступності над бажаністю виявлене щодо можливостей для пізнання.

Наприкінці дослідно-експериментальної роботи ієрархічна структура ціннісних орієнтації студентів КГ і ЕГ загалом не змінилася, проте для студентів ЕГ значно зросла доступність цінності «здоров'я», що, на наш погляд, є наслідком перебудови ціннісних установок і усвідомлення особистісного смислу діяльності, спрямованої на зміцнення власного здоров'я.

Отримані результати свідчать також про зміну структури фізкультурно-спортивних потреб студентів. Так, у хлопців експериментальної групи в тією чи іншою мірою зросли індекси майже всіх потреб у фізкультурно-спортивній діяльності. Найяскравіше це виявилось в бажанні займатися самостійно організованими формами рухової активності (56,8%) і психорегуляцією (43,7%). У хлопців контрольної групи теж відбулися позитивні зміни в ієрархії вказаних потреб, проте значно знизилася бажання займатися ранковою гімнастикою (23%), фізичними вправами протягом дня (16,7%) і самостійними формами рухової активності (15,6%).

Таблиця 2.1

Динаміка потреб студентів у фізкультурно-спортивній діяльності
(хлопці)

№	Види фізкультурно-оздоровчої діяльності	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз, ранг	2-й зріз, ранг	1-й зріз, ранг	2-й зріз, ранг
1.	Ранкова гімнастика	2,54	3,32	2,61	2,50
2.	Гімнастика протягом дня	2,38	2,81	2,29	1,92
3.	Заняття в спортивних секціях	2,89	3,38	2,94	2,67
4.	Туристичні походи	1,93	2,53	2,06	2,12
5.	Плавання в басейні	2,82	3,12	2,76	2,65
6.	Масаж	2,77	3,03	2,61	2,84

7.	Загартування	1,95	2,54	2,04	2,26
8.	Аутотренінг	1,46	2,22	1,38	1,65
9.	Індивідуальна програма тренувань	2,01	3,28	2,15	1,97

У дівчат КГ зросло бажання займатися загартуванням (33,7%) і ходити в походи вихідного дня (28,1%), водночас знизилася бажання займатися аутотренінгом (16,5%) і самостійними видами рухової активності (17%). На відміну від цього, у дівчат ЕГ відбулося збільшення індексів усіх потреб у фізкультурно-спортивній діяльності. Зокрема, значно посилилося бажання займатися самостійно (69,8%), аутотренінгом (55,8%) і загартуванням (50%).

Таблиця 2.2

Динаміка потреб студентів у фізкультурно-спортивній діяльності (дівчата)

№	Види фізкультурно-оздоровчої діяльності	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Ранкова гімнастика	3,24	3,90	3,15	2,95
2.	Гімнастика протягом дня	1,98	2,34	1,91	2,22
3.	Заняття в спортивних секціях	2,28	2,71	2,34	2,39
4.	Туристичні походи	1,84	2,14	1,92	2,14
5.	Плавання в басейні	3,01	3,44	2,97	2,88
6.	Масаж	2,86	3,57	2,80	2,94
7.	Загартування	1,14	1,74	1,25	1,36
8.	Аутотренінг	1,10	2,36	1,21	1,01
9.	Індивідуальна програма тренувань	1,85	3,10	1,94	1,83

Таким чином, на відміну від КГ, де спостерігається зменшення бажання студентів займатися фізичними вправами самостійно, у студентів ЕГ потреба в самостійних заняттях істотно посилилася. На наш погляд, це можна пояснити тим, що розроблений підхід до організації фізичного виховання сприяв набуттю студентами індивідуального досвіду успішної фізкультурно-оздоровчої діяльності, що, у свою чергу, зміцнило їх позитивне ставлення до подальших самостійних занять.

В ієрархічній структурі мотивів занять фізичною культурою у хлопців ЕГ збільшилася значущість всіх мотивів, проте найбільшою мірою – бажання дізнаватися нове (46,7%) і бажання рухатися (42,7%). Слід зазначити також, що мотив «необхідно отримати залік» перемістився з 6 на 9 рангове місце, а мотив «приємно спілкуватися з викладачем» став більш значущим (26,5%).

Таблиця 2.3

Динаміка мотивів фізкультурно-спортивної діяльності студентів
(хлопці)

№	Види мотивів	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Задоволення від фізичної активності	2,01	2,69	1,94	1,98
2.	Прагнення отримати залік	2,28	2,36	2,31	2,67
3.	Бажання підвищити свою фізичну готовність	2,84	3,11	2,92	2,98
4.	Бажання укріпити здоров'я	2,95	3,32	2,86	2,80
5.	Прагнення вдосконалити свою статуру	2,74	3,24	2,67	2,72
6.	Бажання спілкуватися з товаришами	2,62	2,75	2,78	2,96
7.	Інтерес до пізнання нового	2,03	2,46	1,94	1,71
8.	Прагнення самоутверджуватися	1,74	1,91	1,82	1,76
9.	Бажання спілкуватися з	2,33	2,59	2,57	2,49

	викладачем				
10.	Прагнення до емоційної розрядки	2,69	2,94	2,48	2,54

У хлопців КГ істотно зросла значущість мотиву «цікаво спілкуватися з товаришами» (24,7%) і мотиву «потрібно отримати залік», який перемістився з 5 та 2 рангове місце (18%). Водночас дещо знизилася значущість мотивів: «бажання самоутверджуватися» (25,8%), «приємно спілкуватися з викладачем» (25%) і «цікаво дізнаватися щось нове» (20,7%).

Вивчення динаміки мотивів занять фізичною культурою студенток ЕГ свідчить про збільшення індексів всіх мотивів. Найбільшою мірою збільшилися індекси таких мотивів, як «цікаво дізнаватися щось нове» (66,8%), «приємно спілкуватися з викладачем» (41,4%), «бажання удосконалити свою статуру» (36,4%). Треба зазначити, що мотив «отримання заліку», незважаючи на деяке збільшення індексу (7,8%), перемістився з 5 на 9 рангове місце.

Таблиця 2.4

Динаміка мотивів фізкультурно-спортивної діяльності студентів
(дівчата)

№	Види мотивів	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Задоволення від фізичної активності	2,81	3,02	2,67	2,42
2.	Прагнення отримати залік	2,44	2,61	2,38	2,48
3.	Бажання підвищити свою фізичну готовність	2,63	3,23	2,51	2,47
4.	Бажання зміцнити здоров'я	2,98	3,74	3,01	3,13
5.	Прагнення вдосконалити свою статуру	2,56	3,48	2,49	2,37
6.	Бажання спілкуватися з товаришами	1,97	2,56	2,11	2,16
7.	Інтерес до пізнання нового	1,83	2,31	1,74	1,49

8.	Прагнення самоутверджуватися	1,01	1,32	1,16	1,25
9.	Бажання спілкуватися з викладачем	1,84	2,12	1,92	1,71
10.	Прагнення до емоційної розрядки	2,42	2,95	2,55	2,63

У дівчат КГ спостерігається тенденція до підвищення значущості мотивів «бажання зміцнити здоров'я» (5,8%), «цікаво спілкуватися з товаришами» (4,7%), «бажання самоутверджуватися» (3,5%), «бажання отримати емоційну розрядку» (2,9%) і «потреба в отриманні заліку» (18%). Решта мотивів дещо втратила свою значущість. Причому індекс мотиву «приємно спілкуватися з викладачем» зменшився на 17,1%.

Таким чином, у студентів ЕГ необхідність отримання заліку не є основним мотивом відвідування занять фізичною культурою. Головну роль в структурі мотивації їх занять фізичною культурою відіграють мотиви «цікаво дізнаватися щось нове», «приємно спілкуватися з викладачем», «прагнення вдосконалювати свою статуру». На відміну від цього, у студентів КГ прагнення отримати залік є одним з найбільш значущих мотивів відвідування занять фізичною культурою, а бажання підвищити свою фізичну підготовленість, дізнатися щось нове й отримати задоволення від спілкування з викладачем не мають особливого значення.

На наш погляд, ці факти пояснюються тим, що фізичне виховання студентів ЕГ було організоване відповідно до їх фізкультурно-спортивних потреб: на кожному занятті в студентів актуалізувався особистісний і професійний смисл фізкультурно-спортивної діяльності, а її реалізація виходила за рамки навчального процесу.

Результати вивчення активності студентів у позаурочній фізкультурно-спортивній діяльності свідчать, що активність самостійних занять хлопцями в ЕГ підвищилася на 84,5%, занять аутотренінгом – на 72,8%, секційних занять – на 40,5% (табл. 2.5, 2.6). У хлопців КГ також

дещо зросла активність в заняттях загартуванням (24,4%), аутотренінгом (13%) і в спортивних секціях (8,9%). Проте в інших видах фізкультурно-спортивної діяльності їхня активність виявилася істотно нижчою, ніж в експериментальних групах. Зокрема, час самостійних занять фізичними вправами за індивідуальною програмою скоротився на 14,6%.

Таблиця 2.5

Динаміка активності студентів у фізкультурно-спортивній діяльності
(хлопці)

№	Види фізкультурно-оздоровчої діяльності	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Ранкова гімнастика	1,83	2,28	1,86	1,72
2.	Гімнастика протягом дня	1,98	2,01	2,02	1,87
3.	Заняття в спортивних секціях	1,75	2,84	1,70	1,85
4.	Туристичні походи	1,87	2,32	1,81	1,63
5.	Плавання в басейні	1,34	1,58	1,45	1,29
6.	Масаж	1,41	1,62	1,34	1,27
7.	Загартування	1,11	1,44	1,19	1,45
8.	Аутотренінг	1,05	1,86	1,09	1,14
9.	Індивідуальна програма тренувань	1,29	2,74	1,33	1,19

Незважаючи на те, що дівчата КГ почали частіше ходити в туристичні походи (22,6%), займатися ранковою гімнастикою (20,1%) і процедурами загартування (12,9%), їхня активність у самостійних заняттях знизилася на 27,3%.

Таблиця 2.6

Динаміка активності студентів у фізкультурно-спортивній діяльності
(дівчата)

№	Види фізкультурно-оздоровчої діяльності	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Ранкова гімнастика	1,42	2,24	1,35	1,48
2.	Гімнастика протягом дня	2,18	2,61	2,14	1,97
3.	Заняття в спортивних секціях	1,16	2,02	1,08	1,19
4.	Туристичні походи	2,03	1,98	2,13	2,24
5.	Плавання в басейні	1,38	1,63	1,47	1,51
6.	Масаж	1,12	1,31	1,06	1,15
7.	Загартування	1,08	1,39	1,14	1,22
8.	Аутотренінг	1,15	2,36	1,04	1,02
9.	Індивідуальна програма тренувань	1,44	2,83	1,55	1,40

Найбільш істотне підвищення активності дівчат ЕГ спостерігається в таких видах фізкультурно-оздоровчої діяльності, як самостійні заняття (індивідуальна програма тренувань), заняття аутотренінгом, ранковою гімнастикою, заняття в спортивних секціях.

Таким чином, як хлопці, так і дівчата в ЕГ почали виявляти більшу активність і самостійність в заняттях фізкультурно-спортивною діяльністю, ніж студенти КГ. В цілому, підсумовуючи результати, що характеризують зміни в структурі мотивації фізкультурно-спортивної діяльності студентів, можна зробити висновок, що в хлопців ЕГ до кінця дослідно-експериментальної роботи спостерігається статистично значуще посилення фізкультурно-спортивних потреб ($p < 0,05$). У хлопців КГ теж відбулося деяке зростання вказаних потреб, проте воно не досягає рівня статистичної

значущості. У дівчат ЕГ також відбулося, хоча і не таке істотне як у хлопців, збільшення індексу потреб у фізкультурно-спортивній діяльності. У дівчат КГ індекс вказаних потреб хоча й підвищився, проте відмінності не досягають рівня статистичної значущості.

Мотивація занять фізичною культурою як дівчат, так і хлопців КГ дещо знизилася (у хлопців на 3,8%, у дівчат на 6,9%). На відміну від цього, в ЕГ мотивація підвищилася на статистично достовірному рівні: у дівчат на 29,5%, у хлопців на 20,9% ($p < 0,05$).

Фізкультурно-спортивна активність студентів КГ за період проведення дослідно-експериментальної роботи дещо знизилася: у хлопців на 2,8%, у дівчат на 0,6%. В ЕГ динаміка цієї активності має статистично достовірний характер ($p < 0,05$): у хлопців вона зросла на 28,2%, у дівчат – на 32,2%. Варто зазначити, що фізкультурно-спортивна активність студентів КГ залишилася на попередньому рівні («нижче середнього»), на відміну від студентів ЕГ, де вона підвищилася з рівня «нижче середнього» до «середнього».

Визначаючи ефективність розробленої нами методики формування готовності студентів до фізичного самовдосконалення, ми враховували також зміни показників їх реального фізичного стану. Аналіз отриманих результатів свідчить, що під час підсумкового діагностування фізичної підготовленості в хлопців ЕГ спостерігається статистично достовірний приріст ($p < 0,05$) у показниках силової витривалості (підтягання на перекладині) – 16,2%, загальної витривалості (біг 1000 м) – 10%, гнучкості (нахил вперед з положення сидячи) – 8,6% і швидкісних якостей (біг 30 м) – 7,1%. Показники швидкісно-силових якостей (стрибок у довжину з місця) вирости на 3,4%.

Динаміка показників фізичної підготовленості студентів
(хлопці)

№	Показники	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Швидкісні якості (біг 30 м. (сек))	4,44	4,51	4,48	4,26
2.	Загальна витривалість (біг 1000 м. (хв, сек))	3,89	3,93	3,81	3,59
3.	Швидкісно-силові якості (стрибок у довжину з місця (см))	228,48	231,91	229,55	226,16
4.	Силова витривалість (підтягування на перекладині (раз))	9,24	11,26	9,36	9,62
5.	Гнучкість (нахил тулуба вперед (см))	10,14	11,78	10,02	10,65

У хлопців КГ певний приріст спостерігається в показниках гнучкості (нахил уперед з положення сидячи) – 5,6%. Також покращали результати силової витривалості (підтягування на перекладині) – 5,2%. Проте вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($p > 0,05$). Водночас виявлена негативна динаміка в розвитку загальної витривалості (біг 1000 м) – 2,8%, швидкісно-силових (стрибок у довжину з місця) – 2,4% і швидкісних якостей (біг 30 м.) – 5,2%.

Вивчення динаміки фізичної підготовленості дівчат ЕГ свідчить про статистично достовірний приріст показників розвитку гнучкості (нахил вперед з положення сидячи) – 15,2%, швидкісних здібностей (біг 30 м) – 10,6%, швидкісно-силових якостей (підняття тулуба з положення лежачи за 30 сек.) – 10,2% і загальної витривалості (біг 500 м) – 7,4%. У вправі «стрибок у довжину з місця» також спостерігається позитивна динаміка (3,8%).

Динаміка показників фізичної підготовленості студентів
(дівчата)

№	Показники	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Швидкісні якості (біг 30 м. (сек.))	6,26	5,75	6,18	6,03
2.	Загальна витривалість (біг 500 м (хв, сек.))	2,45	2,30	2,32	2,38
3.	Швидкісно-силові якості (стрибок у довжину з місця (см))	169,44	173,51	168,86	169,02
4.	Силова витривалість (підняття тулуба з положення лежачи за 10 сек. (раз))	20,18	22,12	20,24	19,88
5.	Гнучкість (нахил тулуба вперед (см))	14,08	16,12	13,87	14,04

У дівчат КГ відбувся деякий приріст в показниках швидкісних здібностей (біг 30 м) – 2,4% і гнучкості (нахил уперед з положення сидячи) – 3,8%. Проте вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($p > 0,05$). Показники розвитку інших фізичних якостей – швидкісно-силових (стрибок у довжину з місця і підняття тулуба з положення лежачи за 30 сек.), загальної витривалості (біг 500 м) – за час експерименту практично не змінилися.

Аналіз динаміки показників рівня фізичного розвитку студентів (таблиці 18, 19) свідчить, що в хлопців ЕГ спостерігається статистично достовірний приріст за всіма показниками: життєвий індекс — від 60,54 до 64,26, силовий індекс – від 65,78 до 69,22, індекс Кетле – від 21,34 до 21,98. Причому вказані зміни мають статистично достовірний характер ($p < 0,05$).

У хлопців КГ життєвий і вагоростовий індекси, навпаки, дещо погіршились (від 60,31 до 60,27 і 21,44 до 21,32 відповідно). Водночас у них трохи покращились показники силового індексу (від 65,89 до 66,34), проте ці зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Таблиця 2.9

Динаміка показників фізичної підготовленості студентів
(хлопці)

№	Показники	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Індекс Кетле (маса тіла (кг) / зростання (м ²))	21,34	21,98	21,44	21,32
2.	Життєвий індекс (ЖОЛ (мл) / маса тіла (кг))	60,54	64,26	60,31	60,27
3.	Силовий індекс (динамометр кисті / маса тіла)	65,78	69,22	65,89	66,34

У дівчат ЕГ статистично достовірно покращились показники життєвого індексу (від 53,19 до 57,02) та індексу Кетле (від 20,75 до 22,46). Також спостерігається достовірна позитивна динаміка показника силового індексу (від 52,56 до 54,02).

У дівчат КГ теж виявлена деяка позитивна динаміка індексу Кетле (від 20 до 21,14), яка, однак, не досягає рівня статистичної значущості. Силовий і життєвий індекси, навпаки, дещо погіршилися (від 52,78 до 51,96 і від 53,04 до 52,88 відповідно).

Таблиця 2.10

Динаміка показників фізичної підготовленості студентів
(дівчата)

№	Показники	Експериментальна група (n=66)		Контрольна група (n=64)	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Індекс Кетле (маса тіла (кг) / зростання (м ²))	20,75	22,46	20,63	21,14
2.	Життєвий індекс (ЖОЛ (мл) / маса тіла (кг))	53,19	57,02	53,04	52,88
3.	Силовий індекс (динамометр кисті / маса тіла)	52,56	54,02	52,78	51,96

Аналізуючи результати експериментальної роботи, ми звертали увагу також на афективні параметри фізичної активності студентів, оскільки

готовність до фізичного самовдосконалення значною мірою залежить від емоційного ставлення до занять фізичною культурою. З цією метою наприкінці формуючого експерименту ми діагностували емоційний тон переживань (емоційний тонус) і стеничність стану (психічний тонус) студентів експериментальної і контрольної груп до і після занять фізичною культурою. Отримані результати свідчать, що вказані показники значно вищі в хлопців ЕК порівняно з КГ. У хлопців КГ не спостерігається статистично достовірного збільшення індексу емоційного й психічного тонусу після занять, тоді, як у хлопців ЕГ відповідні індекси достовірно збільшуються (з 14,2 до 15,9 і 15,6 до 17,1 відповідно).

Таблиця 2.11

Показники емоційного й психічного тонусу студентів до і після занять фізичною культурою (у балах)

№	Показники	Експериментальна група (n=66)				Контрольна група (n=64)			
		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
1.	Емоційний тонус	14,2	15,9	10,6	14,7	12,8	13,8	11,1	13,0
2.	Психічний тонус	15,6	17,1	12,5	17,1	13,4	13,9	12,8	13,9

У студенток КГ після занять емоційний тонус дещо поліпшується (з 11,1 до 13,0), проте зміни не досягають рівня статистичної значущості. На відміну від цього, у дівчат ЕГ ця динаміка має більш виражений і статистично достовірний характер (з 10,6 до 14,7).

Психічний тонус до і після занять фізичною культурою в дівчат ЕГ також поліпшується (з 12,5 до 17,1). Причому ця динаміка є статистично достовірною ($p < 0,05$). У дівчат КГ спостерігається деяка позитивна динаміка психічного тонусу до і після занять (від 12,8 до 13,9), проте вона не досягає рівня статистичної значущості. Загалом емоційний і психічний тонус хлопців і дівчат КГ як до, так і після занять відповідає середньому рівню.

У хлопців ЕГ емоційний тонус до занять перебуває на середньому рівні, а після занять стає високим. Психічний тонус як до, так і після занять відповідає високому рівню. У дівчат ЕГ емоційний і психічний тонус до занять відповідає середньому рівню, а після занять підвищується до високого рівня.

Отримані результати свідчать також, що дівчата і хлопці КГ відчувають меншу задоволеність від занять фізичною культурою, ніж студенти ЕГ (рис. 2.2).

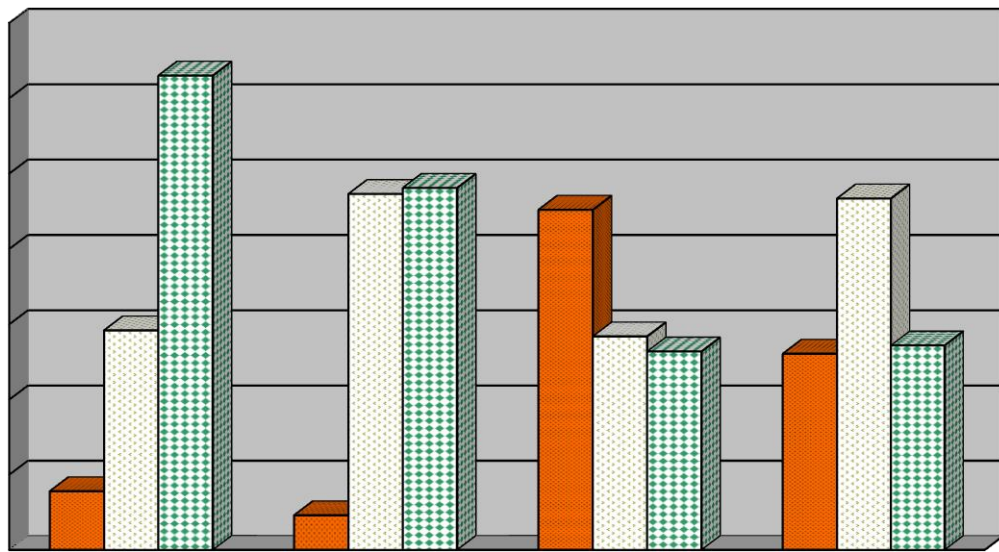


Рис. 2.2. Задоволеність заняттями фізичною культурою студентів експериментальної і контрольної груп (у %)

Вказані відмінності, на наш погляд, пояснюються тим, що студенти ЕГ розробляли й реалізовували індивідуальні програм самовдосконалення відповідно до власних інтересів і потреб, що є істотним чинником підвищення задоволеності заняттями.

Про позитивні зміни в мотиваційному компоненті готовності студентів до фізичного самовдосконалення свідчить також динаміка їх самооцінок вольових якостей. Аналізуючи самооцінки вольових якостей

студентів, ми брали до уваги параметр їх вираженості – інтенсивність, силу вияву вольового зусилля, спрямованого на подолання труднощів.

Отримані результати свідчать, що в процесі експериментальної роботи в студентів ЕГ підвищився рівень самооцінки власних вольових якостей (рис. 2.3), що дозволяє говорити про те, що студенти стали більш упевненими в собі, послідовними й наполегливими в досягненні поставлених цілей, здатними до самоаналізу й самостійної діяльності.

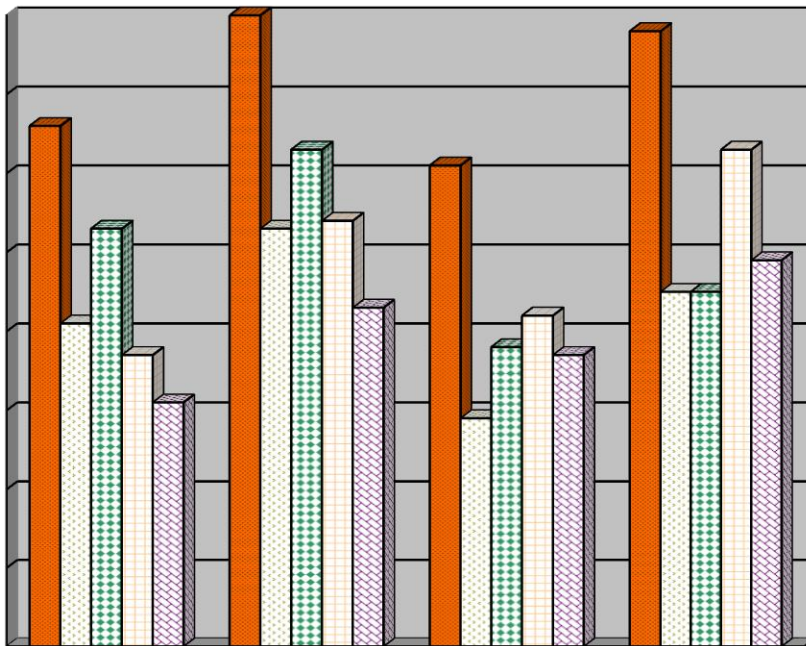


Рис. 2.3. Динаміка рівня самооцінки вольових якостей студентами експериментальної групи

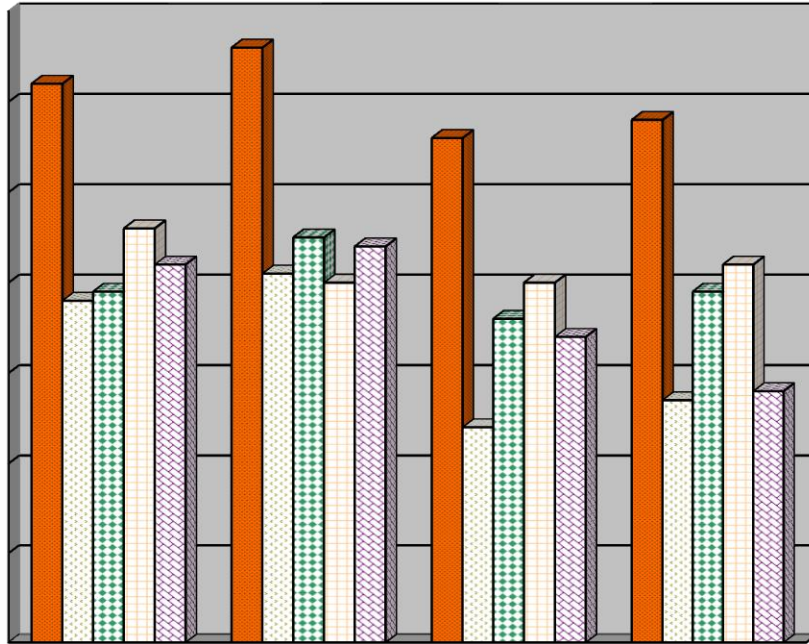


Рис. 2.4. Динаміка рівня самооцінки вольових якостей студентами контрольної групи

Загалом, отримані результати засвідчують, що внаслідок формувального експерименту в студентів експериментальної групи відбулися статистично достовірні зміни в основних компонентах готовності до фізичного самовдосконалення: мотиваційно-ціннісному, пізнавально-інформаційному та діяльнісно-результативному. У комплексі це знайшло вияв у статистично достовірній позитивній динаміці загальних рівнів сформованості готовності студентів до фізичного самовдосконалення: значна кількість студентів (15,1%) досягла системно-рефлексивного рівня. З 12,6% до 22,2% зростає кількість студентів, яким властивий локально-рефлексивний рівень готовності, з 27,6% до 40,4% збільшилась кількість студентів з адаптивно-алгоритмічним рівнем готовності. Водночас зменшився (з 52,2% до 22,3%) відсоток студентів з директивно-емпіричним рівнем готовності до фізичного самовдосконалення.

**Динаміка рівнів готовності до фізичного самовдосконалення
студентів експериментальних і контрольних груп в %**

№	Рівні готовності	Експерим. групи (n=246)						Контр. групи (n=249)					
		Юнаки		Дівчата		Загалом		Юнаки		Дівчата		Загалом	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	Системно-рефлексивний	7,2	14,4	6,7	15,9	6,9	15,1	7,7	7,7	4	4	5,8	5,8
2.	Локально-рефлексивний	13,2	21,8	11,4	22,7	12,6	22,2	12,8	15,4	12	12	12,4	13,8
3.	Адаптивно-алгоритмічний	27,6	39,5	29,6	40,9	27,6	40,4	28,2	33,3	30	36	29,3	31,6
4.	Директивно-емпіричний	52	24,3	52,3	20,5	52,2	22,3	51,3	43,6	54	48	52,6	45,8

На відміну від експериментальних, у контрольних групах не сталося скільки-небудь суттєвих змін у рівнях готовності студентів до фізичного самовдосконалення. Хоча й спостерігаються деякі позитивні зрушення, вони мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Ймовірно, вони зумовлені віковим розвитком і загальним поліпшенням фізичного стану студентів у процесі фізичної підготовки.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави зробити висновок, що побудована на підставі обґрунтованих педагогічних умов експериментальна методика забезпечує підвищення загального рівня готовності студентів до фізичного самовдосконалення.

Висновки до другого розділу

1. Під час обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення потрібно враховувати специфіку цього феномена, яка полягає в тому, що самовдосконалення на відміну від виховання не може здійснюватися без волі і бажання особистості. У зв'язку з цим однією з необхідних умов підготовки студентів

до фізичного самовдосконалення є усвідомлення його особистісного смислу як засобу зміцнення здоров'я, поліпшення свого фізичного стану і необхідної передумови професійної самореалізації.

2. Врахування специфіки самовдосконалення як внутрішньо детермінованої активності особистості вимагає визначення педагогічної підтримки як важливої умови формування в студентів готовності до фізичного самовдосконалення. Аналіз наукових джерел дав змогу дійти висновку про те, що педагогічна підтримка як умова становлення особистості розглядається в контексті різних психологічних і педагогічних напрямків: концепція «допомагаючих відносин» К. Роджерса, екзистенціальна психологія й педагогіка (Л. Бінсвангер, Л. Франкл, О. Больнов, Е. Баррет і ін.), концепція персоналізації А.Петровського та надситуативної активності В. Петровського, ідея "посилення існування іншого" С. Рубінштейна. Специфіка педагогічної підтримки полягає в тому, що вона може виступати як необхідний етап розвитку, відносно вільний від зовнішніх формуючих впливів і найбільш близький до самоорганізації особистості.

3. Внаслідок аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що педагогічна підтримка студентів у формуванні їх готовності до фізичного самовдосконалення повинна мати системний характер і враховувати наступні фактори: необхідність оптимізації спілкування студентів і підвищення рівня їх особистісного і фізичного розвитку; можливість прояву індивідуального стилю спілкування, прагнення до саморозвитку; оволодіння методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями поліпшення власного фізичного здоров'я; гнучкість і творчий підхід до розв'язання проблем навчально-виховної взаємодії. Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки в процесі підготовки студентів до фізичного самовдосконалення є: їхня згода на допомогу й підтримку; опора на наявні сили й потенційні можливості особистості; орієнтація на здатність студентів до самостійного вибору необхідних дій; співробітництво;

конфіденційність; доброзичливість і тактовність.

4. Доведено, що індивідуальна підтримка студентів у процесі формування їх готовності до фізичного самовдосконалення має здійснюватися послідовно як комплекс взаємопов'язаних етапів: діагностичного – з'ясування проблем у фізичному розвитку та здоров'ї; пошукового – спільний пошук із студентом причин наявних проблем і способів їх розв'язання; проектувального – визначення мети і програми фізичного самовдосконалення; діяльнісного – залучення студентів до активних дій щодо зміцнення власного здоров'я; рефлексивного – аналіз результатів діяльності, спрямованої на розв'язання проблем фізичного розвитку.

5. Проведене дослідження засвідчило, що підготовка студентів до фізичного самовдосконалення вимагає створення відповідного виховного середовища, яке б стимулювало осмислення фізичного здоров'я як особистісно-суспільної цінності та сприяло виробленню необхідних практичних умінь і навичок. Спираючись на дослідження представників середовищного підходу до виховання (Ю. Мануйлов та ін.), доведено, що для формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення потрібно створити сприятливу психологічну атмосферу та відповідні екологічні ніші – конкретний простір можливостей, які дозволяють студентам вивчати й змінювати себе відповідно до певних ідеалів, ціннісних орієнтацій.

6. З'ясовано, що процес формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення має здійснюється послідовно за такими етапами: спонукальний, цільовий, організаційно-дійовий, контрольно-регулюючий. Кожен етап має певні завдання й передбачає використання відповідних форм і методів професійно-фізичної підготовки. Основне завдання спонукального етапу полягає у формуванні в студентів прагнення до самопізнання, визначення сильних і слабких сторін свого фізичного розвитку, актуалізації потреби у фізичному самовдосконаленні. На

цільовому етапі потрібно допомогти кожному студентові визначити завдання та розробити індивідуальну програму фізичного самовдосконалення, без якої самовиховання набуває ситуативного характеру і зводиться до випадкових та неефективних дій. Під час організаційно-дійового етапу завдання педагога полягає в допомозі студентам у реалізації їхніх намірів, виробленні в них необхідних практичних умінь і навичок, ознайомленні з методиками діагностики, рефлексивного аналізу та практичними вміннями поліпшення власного фізичного стану. Контрольно-регулюючий етап передбачає аналіз наслідків роботи студентів над собою, формулювання висновків про те, хто успішно впорався з програмою фізичного самовдосконалення, а хто потребує допомоги і чому.

7. Експериментальна перевірка засвідчила ефективність визначених педагогічних умов і методики формування готовності студентів до фізичного самовдосконалення. У студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, відбулися статистично достовірні зміни в структурних компонентах готовності до фізичного самовдосконалення: мотиваційно-ціннісному, пізнавально-інформаційному та діяльнісно-результативному. У комплексі це знайшло вияв у статистично достовірній позитивній динаміці загальних рівнів сформованості готовності студентів до фізичного самовдосконалення: значна кількість студентів (15,1%) досягла системно-рефлексивного рівня готовності; з 12,6% до 22,2% зросла кількість студентів, яким властивий локально-рефлексивний рівень готовності; з 27,6% до 40,4% збільшилась кількість студентів з адаптивно-алгоритмічним рівнем готовності; водночас зменшився (з 52,2% до 22,3%) відсоток студентів з директивно-емпіричним рівнем готовності до фізичного самовдосконалення.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Успішність діяльності вчителя, його професійна й особистісна самореалізація залежить не тільки від фахової компетентності та методичної майстерності, але й передусім від фізичного стану, функціональної готовності до виконання професійних обов'язків. Водночас дослідження свідчать, що вчительство як професійна група відрізняється вкрай низькими показниками фізичного здоров'я і недостатньою готовністю й спрямованістю на фізичне самовдосконалення. Зважаючи на те, що фізичний стан педагога прямо чи опосередковано позначається на здоров'ї учнів і результатах навчально-виховної діяльності загалом, стає зрозумілою необхідність вдосконалення системи фізичної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, обґрунтування педагогічних умов формування в них готовності до постійного фізичного самовдосконалення.

Аналіз поглядів дослідників на сутність фізичного здоров'я та особливості самовиховання особистості дав змогу визначити готовність майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення як важливий компонент їх загальної фахової культури, комплексну особистісну якість, що виявляється в продуктивній самостійній фізкультурно-спортивній діяльності, спрямованій на вдосконалення свого фізичного й морально-психологічного стану.

3. Готовність майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення інтегрує в собі три структурні компоненти:

мотиваційно-ціннісний, який характеризує спонукальний аспект готовності і містить у собі стійкі мотиви фізичного самовдосконалення, усвідомлення його важливості для власного життя та професійної діяльності, систему ціннісних орієнтацій і смислових установок, які спонукають особистість до систематичної фізкультурно-оздоровчої діяльності;

пізнавально-інформаційний, який відображає когнітивний аспект

готовності до фізичного самовдосконалення і передбачає систему знань з основ фізичної культури, здорового способу життя, закономірностей фізичного функціонування й розвитку організму, критеріїв самодіагностики фізичного стану та методів фізичного самовдосконалення;

діяльнісно-результативний, що характеризує практичний аспект готовності і містить уміння, необхідні для успішного фізичного самовдосконалення (вміння оцінювати власний фізичний стан, планувати, організувати й контролювати свої дії).

3. Виходячи з теоретичних засад дослідження і відповідно до розробленої структурної моделі готовності до фізичного самовдосконалення визначено показники її сформованості в майбутніх учителів:

мотиваційно-ціннісний критерій готовності конкретизується в показниках: сформованість потреби у фізичному самовдосконаленні; усвідомлення особистісного сенсу та професійної значущості фізичного самовдосконалення; інтерес до питань фізичного самовдосконалення, зацікавленість методиками і прийомами самоаналізу та поліпшення власного фізичного стану, розвитку фізичних якостей; ціннісна орієнтація на здоровий спосіб життя; почуття задоволення від фізичної активності, занять фізичною культурою і спортом;

пізнавально-інформаційний критерій готовності характеризується такими показниками: чіткість уявлень про суть, завдання, шляхи і напрями фізичного самовдосконалення особистості; системність і глибина фізкультурно-спортивних і техніко-тактичних знань з основ фізичної культури, фізіології та морфології власного тіла, закономірностей фізичного функціонування й розвитку організму; обізнаність з теоретичними основами здорового способу життя; знання різноманітних способів і прийомів аналізу фізичного стану, методів і технік фізичного самовдосконалення; адекватність уявлень про власний фізичний стан і сформованість фізичних якостей, знання сильних сторін і недоліків власного фізичного розвитку;

показниками діяльнісно-результативного критерію готовності

студентів до фізичного самовдосконалення є: стан здоров'я та сформованість фізичних якостей (сили, гнучкості, спритності, витривалості, швидкості); вміння оцінювати власний фізичний стан, застосовувати різні діагностичні методики; вміння планувати, організовувати й здійснювати самоконтроль і саморегуляцію фізкультурно-оздоровчої діяльності; володіння різними методами, прийомами і технологіями фізичного самовдосконалення; активність у позанавчальній діяльності з фізичного самовдосконалення.

4. На підставі виділених критеріїв і показників визначено й охарактеризовано чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення:

директивно-емпіричний, характерний для студентів, фізично-оздоровча активність яких позбавлена особистісного сенсу, має зовнішньо детермінований характер і обмежується переважно вправами під час навчальних занять з фізичної культури; студенти поверхово знайомі з основами фізичного самовдосконалення, мають розпливчасті уявлення про завдання фізичного розвитку, не володіють методиками і прийомами самоаналізу фізичного стану та фізичного самовдосконалення, відсутня спрямованість на безперервність і регулярність фізичних занять;

адаптивно-алгоритмічний, властивий студентам, які відчувають потребу у фізичному самовдосконаленні, усвідомлюють його особистісну значущість, проявляють певну активність, але успішній реалізації їх цілей перешкоджає недостатня інструментальна й рефлексивно-діяльнісна готовність до фізичного самовдосконалення; для цього рівня характерна активність репродуктивного характеру, студенти знайомі з різними техніками і прийомами фізичного самовдосконалення, однак застосовують їх лише час від часу за наявності зовнішньої стимуляції;

локально-рефлексивний, який характеризується частковою сформованістю вмінь самоаналізу й оцінки власного фізичного стану, планування й конкретизації завдань фізичного самовдосконалення; студенти

схильні до самостійного пошуку інформації, пов'язаної з питаннями фізичного й морально-психологічного вдосконалення, виконують продуктивні самостійні роботи частково-пошукового або евристичного типу в умовах обов'язкового і факультативного курсів фізичної культури, який вони відвідують добровільно;

системно-рефлексивний, який характерний для студентів, що добре усвідомлюють особистісний смисл фізичного самовдосконалення, творчо застосовують науково обґрунтовані прийоми і методики роботи над собою, мають чіткі уявлення про завдання фізичного розвитку, схильні прогнозувати результати й корегувати власну діяльність; такі студенти розглядають фізичний розвиток як важливий напрям особистісного зростання та професійного самовдосконалення, відрізняються достатньо сформованими знаннями й уміннями в галузі фізичного саморозвитку, цікавляться новими підходами й методиками поліпшення фізичного стану, виконують завдання дослідницького характеру в процесі обов'язкових і додаткових фізкультурних занять, які відвідують за власним бажанням.

5. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та практики фізичного виховання майбутніх учителів визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування в студентів готовності до фізичного самовдосконалення:

– усвідомлення студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення своєї фізичної готовності як необхідної передумови професійної самореалізації;

– оволодіння студентами методиками діагностики, рефлексивного аналізу й практичними вміннями вдосконалення власного фізичного здоров'я;

– забезпечення педагогічної підтримки студентів у фізичному самовдосконаленні.

6. З'ясовано, що формування в майбутніх учителів готовності до фізичного самовдосконалення доцільно здійснювати за такими

етапами: спонукальний, цільовий, конструктивний і підсумковий. Кожний етап передбачає реалізацію специфічних завдань і використання відповідних форм, методів і прийомів фізичного виховання.

Основне завдання *спонукального* етапу полягає в тому, щоб сприяти усвідомленню студентами особистісної значущості здоров'я і поліпшення свого фізичного стану як необхідної передумови професійної самореалізації.

На другому етапі – *цільовому* – потрібно допомогти кожному студентові накреслити мету й розробити індивідуальну програму фізичного самовдосконалення на підставі діагностики власного фізичного стану, аналізу факторів, які негативно позначаються на його показниках.

Третій етап – *конструктивний* – передбачає надання педагогічної підтримки студентам у реалізації програми фізичного самовдосконалення, ознайомлення їх з методами і прийомами самоконтролю, самоаналізу та самозвіту.

На *підсумковому* етапі здійснюється аналіз результатів виконання студентами індивідуальних програм фізичного самовдосконалення.

Формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої на підставі обґрунтованих педагогічних умов методики формування готовності майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення. Отримані результати свідчать, що внаслідок формувального експерименту в студентів експериментальних груп, на відміну від контрольних, відбулися статистично значущі кількісні і якісні зміни в розвитку основних компонентів готовності до фізичного самовдосконалення: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного та діяльнісно-результативного. Значна кількість студентів (15,1%) досягла системно-рефлексивного рівня. З 12,6% до

22,2% зросла кількість студентів, яким властивий локально-рефлексивний рівень готовності, з 27,6% до 40,4% збільшилась кількість студентів з адаптивно-алгоритмічним рівнем готовності. Водночас зменшився (з 52,2% до 22,3%) відсоток студентів з директивно-емпіричним рівнем готовності до фізичного самовдосконалення.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності студентів до фізичного самовдосконалення. Подальшого вивчення потребують такі аспекти проблеми, як теоретичне обґрунтування системи роботи викладацького колективу з формування в студентів культури здорового способу життя; вдосконалення методик оперативної діагностики фізичного стану студентів; вивчення зарубіжного досвіду організації фізичного саморозвитку студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян, Т.М. Подготовка будущего учителя к гражданскому воспитанию подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 15 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Авксентьева, Т. А. Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Тернопіль, 2005. – 164 с.
4. Агафонов, Т.И. Самоприказ в процессе саморегуляции поведения подростков // Пробл. управления процессом воспитания. – М., 1971. – С. 56-63.
5. Адлер, А. Индивидуальная психология // История зарубеж. психологии. – М., 1986. – С. 130-140.
6. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии /пер. с англ.. А.М.Боковиков. – М.: Акад. проект, 2007. – 240 с.
7. Амосов, М.М. Роздуми про здоров'я. – К.: Знання, 1990. – 168 с.
8. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – Воронеж, 1996. – 384 с.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001.– 288 с.
10. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для студ вузов. – 5-е изд., испр. и доп.– М.: Аспект Пресс, 2005. – 363 с.
11. Апанасенко, Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб. Петрополис, 1992. – 123 с.
12. Арет, А.Я. Основные положения теории самовоспитания: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Л., 1964. – 99 с.
13. Арет, А.Я. Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе, 1981. – 124 с.

14. Аршавский, И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.
15. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1986. – 157 с.
16. Асмолов, А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
17. Астанова, Е.В. О некоторых тенденциях в развитии физической активности студентов педагогического вуза // Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: социол. аспекты. – М.: Х., 1990. – Вып. 1. – С. 45-51.
18. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В.М.Галузьяк, М.І.Слободянюк та ін.; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця: Книга- Вега, 2002. – 320 с.
19. Баден-Пауэлл, Р. Юный разведчик: пер. с англ. – 2-е изд., доп. – Спб.: Т-во В. А. Березовского, 1910. – 400 с.
20. Байша, К.М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. / Херсон. держ. пед. ун-т. – Херсон, 2000. – 193 с.
21. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К.Бальсевич, Л.И.Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2-7.
22. Бальсевич, В. К. Перспективы освоения ценностного потенциала физической культуры и спорта / В.К.Бальсевич, Л.И.Лубышева // Принципы индивидуализации физического воспитания учащейся молодежи: межвуз. сб. науч. тр. – Тула, 1994. – С. 3-10.
23. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и для каждого. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 207 с.
24. Безпалько, В. П. Психологические парадоксы образования // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 13-20.
25. Бердяев, Н.А. Самопознание: (опыт философ. автобиограф.) – М.: Книга, 1990. – 336 с.

26. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / ред. В.Я.Пилиповского – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
27. Безпалько, В.П. Психологические парадоксы образования // Педагогика – 2000. – № 5. – С. 15 – 19.
28. Бех, І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К., 1998. – 204 с.
29. Билич, Г.Л. Основы валеологии / Г.Л.Билич, Л.В.Назарова. – СПб.: Водолей, 1998. – 560 с.
30. Бодалёв, А.А. Психология личности, – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
31. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Узд-во «Ин-т практ. психологии», 1995. – 388 с.
32. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Пробл. общ. и возраст. педагогики. – М., 1978. – С. 23-46.
33. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / глав. ред. А.М.Прохоров – М., 1972. – Т. 9. – 750 с.
34. Бондаревская, Р.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 16-29.
35. Борисов, В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. / Слов'ян. держ. пед. ін-т. – Слов'янськ, 1996. – 181 с.
36. Боришевский, Н. И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения // Вопр. психологии. – 1972. – № 5. – С. 121–128.
37. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности. – М.: Знание, 1985. – 64с.
38. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», 1996.-237с.
39. Булич Е.Г. Валеологія: теор. основи валеології: навч. посіб. / Е.Г.Булич, І.В. Муравйов. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
40. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / пер. с англ.. С.Л.Лойко, Ф.Б.Сарнова; вступ. ст. В.С.Агеева. – М.: Прогресс, 1990. – 187с.

41. Визитей, Н.Н. Физическая культура личности. – Кишинев: Штиинца, 1989. – 107 с.
42. Виленский, М.Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе. – М.: Из-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1982. – 156 с.
43. Виллюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
44. Витковский, А. Когда вдруг заметишь, что тебе все равно... // Первое сентября. – 2000. – №14. – С.52-56.
45. Власов, Ю. Формула мужества. – М.: Знание, 1978. – 94 с.
46. Войтенко, В.П. Здоровье здоровых: введ. в санологию. – К.: Здоровье, 1991. – 246 с.
47. Выготский, Л.С. Психология подростка. – М., 1991. – 178 с.
48. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982 -1984.
- Т.1: Вопросы теории и истории психологии / гл. ред. А.В.Запорожец; [вступ. ст. А.Н.Леонтьева]. – 1982. – 356 с.
- Т.2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В.Давыдова; авт. послесл. А.Р.Лурия; коммент. Л.А.Радзиховского. – 1982. – 504 с.
49. Выдрич, В.М. Физическая культура студентов вузов: учеб. пособ. / В.М. Выдрин, П.К. Зыков, А.В. Лошненко. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1991. – 128 с.
50. Газман, О. С. Неоклассическое воспитание: от авторитар. педагогики к педагогике свободы : [ст., воспоминания] / О. С. Газман; Науч.-практ. об-ние «Шк. самоопределения». – М.: МИРОС, 2002. – 256 с.
51. Газман, О.С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – С. 42 -98.
52. Галузьяк, В. М. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М. І.Сметанський, В. І.Шахов. – Вінниця: Віноблдрукарня, 2001. – 200 с.
53. Гончаренко, М.С. Педагогічні аспекти валеологічної освіти: актуал. пробл. оздоровч. фіз. культури, фіз. реабілітації та валеології у сучас. сусп-ві: зб. наук. пр. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. Винниченка, 1999. – 243 с.

54. Гордеева, Л.М. Педагогическое руководство нравственным самовоспитанием старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мн., 1971. – 19 с.
55. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А., Пономаренко, В.А. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях: психол. аспект. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
56. Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного обучения: учеб.-метод. комплекс: в 3 кн. – М.: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 674 с.
57. Грызлова, И.Н. Психологическая готовность учащихся к профессиональному выбору и труду / И.Н. Грызлова, Н.Н. Трушина // Шк. и производство. – 1988. – № 12. – С. 24-31.
58. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка: совмест. написание. – М.: Астрель, 2001. – 992 с.
59. Додонов, Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности: психология формирования и развития личности. – М., 1981. – 300 с.
60. Донцов, И.А. Самовоспитание личности: филос.-этич. пробл. – М.: Политиздат, 1984. – 285 с.
61. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1983. – 356 с.
62. Евстафьев, Б.В. Анализ основных понятий в теории физической культуры. – Л.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1985. – 32 с.
63. Елканов, С.Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
64. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.
65. Зайцев, Г.К. Здоровье школьников и учителей: опыт валеолог. исслед. – СПб., 1995. – 54 с.

66. Запорожец, А.В. Избр. психол. тр.: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 324 с.
67. Заремба, Л.В. Формирование у студентов пединститутов готовности к организации внеурочной деятельности учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – К., 1990. – 154 с.
68. Здоровье учителя: причины недугов и их профилактика // Директор шк. – 1999. – №1. – С. 10-11.
69. Зейгарник, Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии // Вест. Моск. ун-та. Сер. Психология. – 1983. – № 2. – С. 9-15.
70. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки рос. психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Наука, 1994. – 304 с.
71. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. – № 5. – С.3-16.
72. Ефективність військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М.Д. Зубалій, В.В. Сіркізюк, П. Г. Сливка та ін. – Кам'янець-Поділ., 1994. – 26с.
73. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 142 с.
74. Ильинич, В. И. О взаимосвязи общей и профессионально-прикладной физической подготовки в процессе физического воспитания студентов // Теория и практ. физ. культуры. – 1979. – №10. – С. 31-38.
75. Ильинич, В. И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов вузов. – М.: Высш. шк., 1978. – 143 с.
76. Ильчиков, М.З. Социология воспитания: моногр. / М.З. Ильчиков, Б.А. Смирнов. – М.: Гардарика, 1996. – 114 с.
77. Казначеев, В.П. Здоровье нации – феномен экологии XXI в. // Материалы I Всерос. форума «III тысячелетие. Пути к здоровью нации». Москва, 15-17 мая 2001г. – М., 2001. – С. 31-35.
78. Казначеев, В.П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 191 с.

- 79.Калініченко, А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.– Тернопіль, 2001. – 151 с.
- 80.Кант, И. Соч.: в 6 т.Т.6 / ред. Т.И.Ойзман. – М.: Мысль, 1966. – 743 с.
- 81.Капская, А.И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительской речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: дис. ... докт. пед. наук: 13. 00. 01 / Киев. гос. пед. ин-т. им. А.М. Горького. – К., 1989. – 405 с.
- 82.Каптерев, П.Ф. Избр. пед. соч. / вступ. ст. П.А.Лебедева; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
- 83.Катайцева, Н.А. Формирование готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Курган, 1997. – 212 с.
- 84.Кельшев, И.Г. Мотивы массового спорта // Психология личности и деятельности спортсмена. – М., 1981. – С.31-39.
- 85.Кит, Г.Г. Пути повышения эффективности практической подготовки студентов к воспитательной работе в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-т. им. А.М. Горького. – К., 1999. – 208 с.
- 86.Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ для студ. вузов.– 3-е изд, стер. – М.: Академия, 2007. – 304 с.
- 87.Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогор. гос. ун-та, 2001. – 226 с.
- 88.Ковалёв, А.Г. Самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1967. – 159 с.
- 89.Ковалёв, А.Г. Психология и педагогика самовоспитания / А.Г.Ковалев, А.А.Бодаев. – Л., 1959. – 90 с.
- 90.Ковалев, С.М. Воспитание и самовоспитание. – М.: Мысль, 1986. – 287 с.
- 91.Колосова, Е.М. Самоопределение школьника в процессе обучения / Е.М.Колосова, Е.В.Машкина. – СПб., 1993. – 66 с.
- 92.Кондратова, Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища шк., 1987. – 52 с.

93. Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Прокопенко. – К.: Рад. шк., 1989. – 609 с.
94. Котова, И.Б. Философские основания современной педагогики / И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов. – Ростов-н /Д., 1994. – 64 с.
95. Кочетов А.И. Воспитавай себя: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1991. – 48 с.
96. Кочетов, А.И. Как заниматься самовоспитанием. – 3-е изд, доп. и перераб.– М.: Высш. шк., 1991. – 287 с.
97. Кочетов, А.И. Организация самовоспитания школьников: кн. для учителя. – Мн.: Нар. образов, 1990. – 175 с.
98. Кочетов, А.И. Педагогические основы самовоспитания. – М.: Знание, 1974. – 81 с.
99. Кравец В.В. Структура готовности будущего учителя к применению технологий открытого образования // Вестник Воронежского государственного университета. Проблемы высшего образования. – 2003. – №2. – С. 56-57.
100. Крэйн, У. Теории развития личности. секреты формирования личности. 5-е международное издание. – СПб., 2002. – 512 с.
101. Кривцова, С. Правила внутреннего сгорания // Педология. – 2000. – №3. – С. 37-41.
102. Круглова, Н.В. Особенности саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Психол. журн. – 1994. – № 1. – С. 47-54.
103. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
104. Кудрявцева, Е.Н. Здоровье человека: понятие и реальность. – М.: Наука, 1987. – 185 с.
105. Куликова, Л.Н. Взаимосвязь саморазвития и общения личности в воспитательной системе образовательного учреждения. – Хабаровск, 1996. – 33с.

106. Куликова, Л.Н. Воспитать себя: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
107. Куликова, Л.Н. Опыт эмпирического исследования самовоспитания коллектива старшеклассников. – Хабаровск, 1993. – 279 с.
108. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровськ: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
109. Лапаєнко, С.В. Формування ціннісних орієнтацій підлітків на здоровий спосіб життя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.07) / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2000. – 18 с.
110. Лапицкий, О.И. Педагогические условия саморазвития личности учащегося гимназии: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 179 с.
111. Левитов, Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
112. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
113. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
114. Леонтьев, А.Н. Избр. психол. произв.: в 2 т. Т. 2 / под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
115. Лингарт, И. Процесс и структура человеческого учения / пер. с нем. Р.Е. Мильцера. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
116. Лисенко, А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 396 с.
117. Лисицын, Ю.П. Здоровье населения и современные теории медицины: критич. анализ. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1982. – 328 с.
118. Лисовская, В.А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Нац. пед ун-т им. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 182 с.
119. Лищук, В.А. Технология повышения личного здоровья / В.А. Лищук,

- Е.В.Мосткова; под ред. В.И. Покровського.– М.: Медицина, 1999. – 320 с.
120. Лісцин, Ю.П. Спосіб життя і здоров'я населення. – М., 1982. – 286 с.
121. Лозинский, В.С. Учитесь быть здоровыми. – К.: Центр здоров'я, 1993. – 155 с.
122. Лубышева, Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализация // Физическая культура: воспитание. образование, тренировка.– 1996. – № 1. – С. 5-11.
123. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / сост. и общ. ред.. Ю.П.Сенокосова. – 2 -е изд, измен. и доп. – М.: Прогресс, 1992. – 416 с.
124. Мамардашвили, М. Кантианские вариации. – М.: Аграф, 1997. – 320 с.
125. Манжелей, И.В. Повышение эффективности физкультурного образования студентов основной группы гуманитарных вузов на основе использования элементов самообразования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тюмень, 1999. – 227 с.
126. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – Н. Новгород, 2002. – 240 с.
127. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия / пер. с англ. Е.Рачковой. – М.: Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2002. – 272 с.
128. Маслоу, А. Психология Бытия / пер. с англ. О.О. Чистякова. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 304 с.
129. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: тексты. – М., 1982. – С. 108-117.
130. Медико-біологічні основи валеології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / під ред. П.Д.Плахтія. – Кам'янець-Поділ., 2000. – 408 с.
131. Мешко, Г.М. Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності / Г.М.Мешко, О.І.Мешко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2005.– Вип. 24. – С. 94-96.
132. Мильштейн, О.Л. Советский олимпиец: соц. портр. – М: ФиС, 1974. – 143 с.

133. Митина, Л. Л. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестн.образования России. – 2005. – №7. – С.48-58.
134. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 204 с.
135. Моляко, В.О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці // Психологія: респ. наук.-метод. зб. – К., 1985. – Вип.24. – С.34 – 42.
136. Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Работник просвещения, 1992. – 200 с.
137. Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. – К., 1998, – 325 с.
138. Надирашвили, Ш.А. О формировании в системе социальных установок личности // Вопр. психологии. – 1978.– № 3.– С. 32 - 39.
139. Николаев, Ю.М. О культуре физической, её теории в системе физкультурной деятельности // Теория и практика физ. культуры. – 1997. – №7. – С. 2-9.
140. О политике Всемирной организации здравоохранения. «Здоровье для всех до 2000 г.» // Мед. вести. – 1997. – № 1. – С. 22-23.
141. Оржеховська, В.М. Посібник з самовиховання / В.М.Оржеховська, Т.В.Хілько, С.В.Кириляно. – К.: [Б.в.], 1996. – 192 с.
142. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
143. Орлов, Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: беседы психолога со старшеклассниками: кн. для учащихся. – М.: Просвещение 1987. – 224 с.
144. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С.82-88.
145. Осницкий, А.К. Умение саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопр. психологии. – 1992. – № 1/2. – С. 34-41.

146. Панкратьева, Н.В. Здоровье – социальная ценность: вопр. и ответы / Н.В.Панкратьева, В.Ф.Попов, Ю.В.Шиленко. – М.: Мысль, 1989. – 236 с.
147. Пащенко, С.Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілевої діяльності учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2000. – 176 с.
148. Педагогіка: навч. посіб. / В.М.Галузьяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: ДП «Держ. картограф. ф-ка», 2006. – 400 с.
149. Педагогіка: навч. посіб. / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця, 2001. – 200 с.
150. Петровський, А.В. Развитие личности и проблемы ведущей деятельности // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С. 15 – 26.
151. Петрушкин, В. Здоровье учителя // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа - ПАРК». – 2003. – № 2. – С. 102-106.
152. Пихтіна, Н.П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова.– К., 1999. – 218 с.
153. Плетнева, Н.Л. Формирование готовности будущего учителя к внеучебной воспитательной работе с учащимися: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./ Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1995. – 18 с.
154. Практические занятия по психологии: пособ. для ин-тов физ. культуры / под общ. ред. Д.Я. Богдановой и И.П. Волкова. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 159 с.
155. Прохоров, А.В. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение / А.В.Прохоров, У.Ф.Велисер, Дж. Прочаска // Вопр. психологии. – 1994 – №2. – С.113-122.
156. Психологические парадоксы образования // Педагогіка.– 2000. – № 5. – С.13-20.
157. Психология и педагогіка / сост. и ответств. ред. А.А. Радугин. – М., 2000. – 256 с.

158. Психология труда / пер. со словац. [Петер, Крбатыя, Мюллнер и др.]; общ. ред. и предисл. К.К. Платонова. – М.: Профиздат, 1979. – 284 с.
159. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтка. – К.: Вища шк., 1982. – 215 с.
160. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі / за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К., 1998. – 192с.
161. Пушкин, В.Н. Психология и кибернетика. – М.: Педагогика, 1971. – 230 с.
162. Рассказова, Н. П. Подготовленность студентов педагогического вуза к работе с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста // Пед. образование и наука. – 2003. – №3. – С. 60-67.
163. Резникова, Ю.Г. Формирование у студентов младших курсов готовности к самостоятельной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 1995. – 204 с.
164. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг; науч. ред. А.Б. Орлов; [пер. с англ. Орлова С.С. и др.]. – М.: Смысл, 2002. – 186 с.
165. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс - Универс, 1994. – 480с.
166. Роджерс, К.Р. К науке о личности // История зарубеж. психологии. – М., 1986. – С. 199-230.
167. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя // Вопр. психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.
168. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
169. Рубинштейн, С.Л. О психологическом познании: пути и принципы развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 164-184.
170. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
171. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е.В.Шорохов. – Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

172. Рувинский, Л. И. Самовоспитание личности. – М.: Мысль, 1984. – 184с.
173. Рувинский, Л.И. Психология самовоспитания: учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Л.И.Рувинский, А.Е.Соловьев. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
174. Рувинский, Л.И. Как воспитать волю и характер / Л.И.Рувинский, С.И.Хохлов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
175. Садчикова, Т.Ф. Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 1978. – 195 с.
176. Свириденко, С.О. Формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 216 с.
177. Селевко, Г. Что такое технология саморазвития школьников? // Нар. образование. – 2000. – № 9. – С. 210-214.
178. Суриков, В. В. Личностный подход в образовании: от концепции к технологии и опыту: тез. докл. гор. науч. - практ. конф., г. Волгоград, 28-29 апр. 1998 г. / [науч. ред. В. В. Сериков] – Волгоград: Перемена, 1998. – 162с.
179. Слостёнин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976.– 245 с.
180. Сметанський, М.І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи // Шлях освіти.– 1999.– № 1.– С. 4-8.
181. Смирнов, И.Н. Здоровье человека как философская проблема // Вопр. философии. – 1985. – № 7. – С. 83-93.
182. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
183. Статистичний огляд основних показників здоров'я населення України та ресурсів охорони здоров'я за 1993-1997 рр. – К.,1998.

184. Столяров, В.И. Философско-культурологический анализ физической культуры // Вопр. философии. – 1988.– № 4. – С.78-91.
185. Строкина, В.Л. Взаимосвязь теоретической и практической подготовки как фактор формирования готовности будущего учителя к трудовому воспитанию младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 1998. – 193 с.
186. Сухомлинська, О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.109-123.
187. Сухомлинський, В.О. Виховання і самовиховання // Вибр. тв.: в 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С.229 – 239.
188. Сущенко, Л.П. Здоровий спосіб життя людини: додат. матеріали. – Запоріжжя: ЗДУ, 1999. – 324 с.
189. Темина, С.Ю. Формирование у студентов педагогических вузов готовности к разрешению различных педагогических ситуаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1995. – 154 с.
190. Узнадзе, Д. Н. Формы поведения человека // Психол. исслед. – М., 1966. – С. 328-365.
191. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психол. исслед. – М., 1966. – С. 135–327.
192. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 325с.
193. Узнадзе, Д.Н. Теория установки. – М.: Воронеж, 1997. – 448 с.
194. Уманський, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
195. Устав ВОЗ // Основные документы ВОЗ. – 36-е изд. – Женева, 1986. – С. 5-36.
196. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / сост. С.Ф.Егоров // Пед. соч.: в 6 т. – М., 1990. – Т. 5. – 528 с.
197. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности.– М.: Педагогика, 1994. – 192 с.

198. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / пер.с англ. А.Анистратенко, И. Знаешева]. – СПб.: Ювента, 1999. – 214 с.
199. Физическая культура студента: учеб. / под ред. В.И. Ильинича.– М.: Гардарики, 1999. – 443 с.
200. Формування здорового способу життя / Вакуленко О., Жаліло Л., Комарова Н., Левін Р. та ін. – К., 2000. – 296 с.
201. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции: пер. с нем. – СПб.: Питер, 2007. – 384 с.
202. Харламов, И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 28-35.
203. Царегородцев, Г.И. Общество и здоровье человека. – М.: Медицина, 1973. – 372 с.
204. Чеснокова, И.И. О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М., 1981.– С. 223-235.
205. Чикин, С.Я. Что такое здоровье? / С.Я.Чикин, Г.И.Цареградцев – М.: Знание, 1989. – 240 с.
206. Шибутани, Т. Социальная психология. – М.: Прогресс, 1969. – 586 с.
207. Шиняева, Г.А. Здоровье человека: (философ.-методол. анализ): дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. – Саратов, 1994. – 118 с.
208. Школа и выбор профессии / под ред. В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Г.Г. Агановой. – М.: Педагогика, 2007. – 188 с.
209. Щербак, П.И. Формирование у студентов педагогических институтов готовности к физическому совершенствованию: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К.,1994. – 21 с.
210. Щербина, В.И. Проблема обучения основам педагогического искусства в советской педагогике и психологии: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Л.,1971.– 228 с.
211. Юнг, К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренесанс, 1991. – 326 с.
212. Юнг, К.Г. Душа и миф: шесть архетипов: пер. с англ. – К., 1997. – 384с.

213. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности: методол. пробл.социал. психологии. – М.: Мысль, 1975. – 247с.
214. Якобсон, П.М. Психология чувств. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1968. – 273 с.
215. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
216. Ярова, Л.О. Самовиховання дітей та підлітків у системі скаутизму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Кіровоград, 2000. – 152 с.
217. Ярошенко, О.Г. Формирование у учителей общеобразовательных школ готовности к освоению передового педагогического опыта: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01./ НИИ педагогики УССР. – К., 1986. – 178 с.
218. Ясперс, К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 527 с.
219. Allport, G. The Nature of Personality: Selected Papers. – Cambridge, 1950. – 356 p.
220. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychol. Rev., 1977. – V. 84.
221. Faresjio, T. Social environment and health // Scand. I. Prim. Healht Care.– 1992. – №2. – P. 105–110.