

**Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний університет  
імені В. Н. Каразіна**

На правах рукопису

**ЄЛІЗАРОВ ВОЛОДИМИР ПЕТРОВИЧ**

УДК 378.147.091.322:613

**ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ  
У ПОЗААУДИТОРНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ УНІВЕРСИТЕТУ**

13.00.02 – теорія та методика навчання  
(фізична культура, основи здоров'я)

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Гончаренко Марія Степанівна,  
доктор біологічних наук, професор

Харків – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Генезис проблеми формування валеологічної компетентності студентів.....	11
1.2. Сутність і структура поняття «валеологічна компетентність студента».....	26
Висновки до першого розділу.....	49
<b>РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-ДОСЛІДНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ УНІВЕРСИТЕТУ .....</b>	<b>52</b>
2.1. Діагностика рівня сформованості валеологічної компетентності студентів.....	52
2.2. Розробка та характеристика структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету .....	74
Висновки до другого розділу.....	93
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ УНІВЕРСИТЕТУ.....</b>	<b>95</b>
3.1. Організація дослідно-експериментальної роботи щодо впровадження та реалізації структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету.....	95
3.2. Аналіз і оцінка дослідно-експериментальної роботи .....	147
Висновки до третього розділу.....	167

<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>170</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>175</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>204</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** На сучасному етапі свого розвитку, Україна знаходиться на порозі значних перетворень в економічному, соціальному, освітньому, медичному та інших її важливих інституцій, від ефективності яких залежить не тільки загальний розвиток нашої держави, але і стан здоров'я її громадян. Нажаль, останні два десятиріччя відзначились стійкими негативними тенденціями щодо зниження здоров'я, особливо підростаючого покоління та студентської молоді, як на фізичному рівні, так і на психічному, соціальному та духовному. Прагнення країни стати частиною Європейського простору викликає сподівання й на позитивні зміни в стані здоров'я населення в цілому та кожної особистості зокрема. Між тим, досягнення цієї мети потребує відповідних дій не тільки на рівні держави, але й на особистісному та професійному рівнях сучасних педагогів. У зв'язку з цим, у теперішній час виникає гостра потреба пошуку шляхів вирішення проблеми формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у межах вищих навчальних закладів, здатних не тільки зберігати та примножувати власне здоров'я в усіх його аспектах, а також створювати відповідні умови для постійного духовного зростання, озброєння знаннями та вміннями своїх майбутніх вихованців, залученню їх до систематичних оздоровчих дій, які сприяли б підвищенню рівня їхнього духовного, психічного, соціального та фізичного здоров'я.

Вихідні концептуальні положення дослідження ґрунтуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції валеологічної освіти та інших.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність ряду наукових праць в контексті заявленої проблеми. Так, питання щодо залучення студентської молоді до здорового способу життя, формування відповідального ставлення до власного здоров'я досліджували

Л. Алешин, Т. Белінська, О. Валіуліна, М. Гончаренко, Г. Грибан, М. Гриньова, Н. Завидівська, Н. Зимівць, В. Магін, Н. Мелішкова, Є. Піпко, О. Соколенко, Л. Соколенко, І. Смолянкова, О. Школа та інші.

Наукові розробки в сфері формування в студентів взагалі та майбутніх учителів зокрема валеологічної культури, присвячено науковій праці вітчизняних та зарубіжних учених: О. Адєєвої, Є. Александрова, І. Берднікова, Ю. Бойчука та інших. Різні аспекти формування культури здоров'я студентської молоді, в тому числі, і студентів педагогічних спеціальностей було висвітлено низкою дисертацій (Л. Безугла, Н. Грибок, О. Кабацька, С. Складаров, В. Магін, С. Лебедченко, І. Яковлев та інших).

Питання формування валеологічної компетентності студентської молоді взагалі та майбутніх учителів зокрема вивчали: Л. Андрющенко, О. Бондаренко, О. Дорошенко, М. Кошелева, О. Міхєєнко, В. Нестеренко та інші. Різні аспекти виховної роботи в університеті розкрито у роботах І. Бартєнєвої, О. Білої, Т. Волковниці, І. Жукової, Л. Ориніної, Т. Осипової, Є. Потапова, Л. Тівєріадської, О. Тихонової та інших.

Безумовно, не заперечуючи значущості цих досліджень, проблема формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету не стала предметом спеціального дослідження. Актуальність вивчення означеної проблеми посилюється необхідністю подолання об'єктивно наявних у сучасній освіті *суперечностей* між:

- потребою у висококваліфікованих вчителів, здатних до виховання всебічно здорових школярів, та реальним рівнем сформованості валеологічної компетентності сучасних випускників педагогічних спеціальностей;
- задекларованими у нормативно-правових документах гострих потребах у забезпеченні в межах загальноосвітніх навчальних закладів виховання в учнів відповідального ставлення до здоров'я, формування мотивації до здорового способу життя та недостатньо зорієнтованою

позааудиторною виховною роботою в ракурсі підготовки майбутніх учителів щодо набуття відповідної компетентності у забезпеченні цього процесу;

- потребою формування в студентів педагогічних спеціальностей спрямованості на власне оздоровлення та духовний розвиток та недостатнім використанням потенціалу позааудиторної виховної роботи в зазначеному напрямку.

Актуальність, недостатня розробленість проблеми та необхідність усунення вищезазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконане згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Розробка навчально-педагогічної системи формування духовної культури студентської молоді як елемента здоров'язберезувального освітнього простору» (РК № 0112U005891). Тему дисертації затверджено вченою радою філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 8 від 27.01.2012 р.) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 27.03.2012 р.).

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

#### **Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми формування валеологічної компетентності студентів у педагогічній теорії і практиці.

2. З'ясувати сутність і структуру валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

3. Науково обґрунтувати й дослідно-експериментальним шляхом перевірити структурно-функціональну модель формування

валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету.

4. Уточнити критерії, показники та рівні сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

**Об'єкт дослідження** – процес формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету.

**Предмет дослідження** – структурно-функціональна модель формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у позааудиторній виховній роботі університету.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що успішність формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у позааудиторній виховній роботі університету забезпечуватиметься шляхом наукового обґрунтування, розробки та впровадження відповідної моделі, реалізація якої відбувається через створення таких умов: 1) удосконалення змісту валеопедагогічної підготовки майбутніх учителів в межах позааудиторної виховної роботи університету; 2) використання потенціалу позааудиторної виховної роботи університету з націленістю на забезпечення методичної та практичної підготовки студентів щодо оволодіння на особистісному та професійному рівнях оздоровчими технологіями зі спрямуванням на формування різних аспектів власного здоров'я та здоров'я майбутніх вихованців; 3) формування у майбутніх учителів мотивації до власного оздоровлення у тісному взаємозв'язку з духовним розвитком та забезпечення валеоосвідченості майбутніх вихованців.

Для розв'язання визначених завдань використовувалися такі загальнонаукові **методи дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз й узагальнення філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, праць вітчизняних і зарубіжних учених, які стали теоретичною основою дослідження й дали фактологічний матеріал

для вивчення проблеми; узагальнення, формалізація, розробка методики дослідження, обґрунтування структурно-функціональної моделі валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей;

– *емпіричні*: методи експертних оцінок, вивчення документів керівних органів освіти, навчальних програм; педагогічне спостереження, анкетування й тестування, інтерв'ювання, бесіди, опитування, педагогічний моніторинг на кожному з етапів експериментальної роботи для відстеження динаміки рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей; педагогічний експеримент для з'ясування ефективності розробленої структурно-функціональної моделі валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей;

– *статистичні*: кількісні математичні обробки результатів, що дозволяють дійти висновку про результативність впровадження науково-обґрунтованої структурно-функціональної моделі валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

– *вперше* науково обґрунтовано й експериментально перевірено структурно-функціональну модель формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у позааудиторній виховній роботі університету;

– *уточнено й конкретизовано* сутність валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (наявність у майбутнього фахівця сукупності необхідних знань, умінь та навичок з формування, збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я у нерозривній єдності духовного, соціального, психічного та фізичного аспектів, а також прагнення здравотворчості, розуміння значущості і потреби постійного духовного розвитку на основі самовдосконалення у особистісному та професійному планах), структурні компоненти (валеологічні знання; валеологічні уміння і навички; усвідомлення цінності власного життя та здоров'я; зорієнтованість на оздоровчу діяльність); критерії (мотиваціо-



вольовий, когнітивний та процесуальний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей;

– *подальшого розвитку* набули наукові уявлення про виховний потенціал кураторської діяльності викладачів у гуртожитках в контексті формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у позааудиторній виховній роботі університету.

**Практична значущість одержаних результатів** полягає у розробці змістовної та процесуальної складових оздоровчої секції «Стань здоровим та навчи інших», розробці методичного забезпечення валеологічного центру «Ельфель», розробці діагностичного інструментарію для визначення стану сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, розробці дидактичних матеріалів щодо застосування інтерактивних методів навчання в інтерпритованому вигляді, розробці комплексу творчих завдань для самостійної роботи студентів, розробці щоденника духовного розвитку для позааудиторної самостійної роботи та самодіагностики власного духовного розвитку.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес: Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка про впровадження № 01/10-161 від 26.02.15 р.), Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка про впровадження № 0301-95 від 28.05.2015 р.), Одеського валеологічного центру «Ельфель» (довідка про впровадження № 7 від 15.06.2015 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Костянтина Дмитровича Ушинського» (довідка про впровадження № 1506 від 17.06.2015 р.).

Матеріали дисертації можуть знайти своє застосування у системі професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, системі вищої післядипломної педагогічної освіти для розроблення спецкурсів або навчальних модулів з підготовки майбутніх педагогів.

**Особистий внесок здобувача в роботах опублікованих у співавторстві** полягає у висвітленні теоретичних аспектів валеологічної компетентності в ракурсі духовного удосконалення особистості.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2012-2015), на науково-практичних конференціях, зокрема *міжнародних*: «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (Харків, 2007), «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (Харків, 2008), «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (Харків, 2009), «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (Харків, 2010), «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (Харків, 2014).

**Публікації.** Основні результати дослідження викладено в 13 науково-педагогічних публікаціях (12 одноосібні), серед них: 7 – статті в провідних наукових фахових виданнях України (із них – 1 стаття у виданні, віднесеному до міжнародних наукометричних баз даних); 1 стаття – у зарубіжному виданні; 5 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (252 найменування), 7 рисунків (на 7 сторінках), 14 таблиць (на 14 сторінках), 9 (А–К) додатків (на 20 сторінках). Загальний обсяг роботи 223 сторінки (174 сторінки – основний текст).

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

#### **1.1. Генезис проблеми формування валеологічної компетентності студентів**

У Конституції України (стаття 3) зазначено, що «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [118, с. 3]. Здорова нація – це прерогатива будь-якої розвиненої держави, запорука її економічного та соціального розвитку. На жаль, за період незалежності стан здоров'я населення взагалі, а також школярів та студентської молоді зокрема лише погіршувався. Це пояснюється цілим рядом обставин, серед яких наявні соціально-економічні проблеми (занепад фізичної культури і спорту, погіршення екологічного становища, зниження рівня медичного обслуговування тощо), обумовленні поступовим становленням самостійної держави та зниженням рівня моральності молодого покоління, що можна пояснити не досить чіткою стратегією в контексті патріотичного виховання молоді, недостатністю відповідних заходів у напрямку духовного зростання підростаючого покоління тощо. О. Шестоपालюк зазначає, що останнім часом окрім посилення бездуховності й нігілістичних настроїв, для значної частини сучасних молодих людей характерна індивідуалістична психологія, безвідповідальне ставлення до виконання громадянських обов'язків, нівелювання таких цінностей, як: Батьківщина, патріотизм, громадянськість, обов'язок, честь, гідність, самовідданість. Більшість обґрунтованих у радянській педагогіці шляхів і методів формування громадянської свідомості молоді у сучасних умовах засвідчили свою неадекватність і неефективність [239].

Між тим, як справедливо зазначає Т. Антонова, тільки в усіх сенсах здорова людина є творцем будь-якого суспільства, володіє енергостворюючим потенціалом, являє собою джерело радості,

інтелектуальної та фізичної працездатності. Важливою умовою самореалізації людей в усіх сферах діяльності є високий рівень його психосоматичної організації, а всі сторони людського життя, у кінцевому рахунку, визначається рівнем здоров'я [14].

У звіті про стан у сфері охорони здоров'я України вже в 2010 році чітко наголошувалось на тому, що останнім часом життя України офіційно характеризується складною медико-демографічною ситуацією та незадовільним станом здоров'я населення, а також вказувалось на непростій ситуації, яка склалася в системі охорони здоров'я, успадкованої від радянського часу й фактично реально при багатьох намаганнях так і не адаптованої до сучасних вимог та суспільних потреб [179, с. 5]. Між тим, проблеми у сфері охорони здоров'я не є головними у питанні стрімкого погіршення стану здоров'я мешканців України. Як відомо, здоров'я особистості лише на 8-10 % залежить від системи охорони здоров'я, на 15-20 % – від генетичного чинника, 20-25 % – від навколишнього середовища, й найбільше (50-55 %) – від способу життя людини [58, с. 14-15]. Очевидно, й це ми нині можемо спостерігати, мода на здоровий спосіб життя майже відсутня у сучасній молоді. У Концепції неперервної валеологічної світи в Україні справедливо зазначається, що саме відсутність у багатьох людей пріоритету здоров'я й недостатність вмотивованості вести здоровий спосіб життя як провідного чинника збереження й зміцнення здоров'я спричиняє низький рівень здоров'я українців не тільки на фізичному (соматичному), але й на духовному, психічному та соціальному рівнях [119, с. 58-59]. Вітчизняна дослідниця Н. Грибок зазначає, що нині однією з найважливіших проблем в умовах глобалізації суспільства є збереження й зміцнення здоров'я особистості, тому особливого суспільного значення набуває проблема організації здорового способу життя, формування культури здоров'я молодого покоління, адже здоров'я населення є значущою характеристикою розвитку будь-якої країни. У сучасних умовах соціальної нестабільності, підсилення динаміки життя та інших чинників конкурентоспроможною може бути лише

фізично здорова, активна, соціально адаптована людина. З огляду на це перед освітньою галуззю України ставляться підвищені вимоги з боку суспільства, держави й самого життя щодо пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу, які б реалізовували здоров'язбережувальну функцію й забезпечували створення оптимальних умов для духовного зростання особистості, повноцінної реалізації її психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я [63, с. 3].

Натомість останнім часом дослідники фіксують все більше проявів бездуховності і насилля навіть у дітей шкільного віку. Разом з тим, як справедливо наголошує О. Омельченко, духовність особистості і суспільства слід вважати проблемами національної безпеки держави [155, с. 3]. Нині майже ніхто не має сумніву в тому, що морально-духовний розвиток особистості був важливим для людства за всіх часів та епох. У наше сторіччя, коли інформаційно-енергетичний струм обрушується, як лавина, на людину, власність духовності особистості набуває першорядного значення [138]. У свою чергу, вітчизняний науковець С. Роман наголошує, що у сучасних умовах духовної кризи стає зрозуміло, що людство здатне вижити, лише відтворивши і поставивши в центр свого існування систему абсолютних цінностей [188, с. 89].

Подібної думки О. Шевченко. Зокрема в статті «Духовний розвиток особистості: потребово-мотиваційні детермінанти» зазначається на тому, що духовні потреби людини у структурно-функціональному плані є визначальними: вони не лише підпорядковують собі реалізацію біологічних потреб, вони є своєрідним індикатором рівня розвитку людини. Чим більшою мірою духовні потреби представлені у мотиваційній сфері людини, тим більш розвиненою вважається особистість. Узвишшя потреб, гармонійний розвиток матеріальних і духовних потреб є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості, зокрема, її духовного зростання [235]. Таким чином, набуття особистістю валеологічної компетентності має виходити з потреби, перш за все, її духовного зростання (розвитку), яке у

являтиме собою, у тому числі, і спонукальну силу до всебічного удосконалення в фізичному, психологічному та соціальному планах.

Надзвичайно високий потенціал в контексті набуття особистістю валеологічної компетентності має нині система освіти. Тобто, якщо мова йде про студентів, то це заклади вищої освіти. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що нині серед основних завдань вищого навчального закладу є «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та само організовуватися в сучасних умовах» [97].

Цілком підтримуємо думку вітчизняної вченої М. Гочаренко, яка наголошує, що «сьогодні прогресивне людство розуміє: освіта є інтегральним чинником національної безпеки. Якщо ця інтеграція базується на вихованні духовності, навичок здорового способу життя, то така освіта дає сучасне, прогресивне знання, розвиває творче мислення, яке засноване на сучасному світогляді, формує духовну і моральну культуру гармонійно розвинутої особистості, громадянина-патріота України» [55, с. 287]. Тому, провідним спрямуванням сучасної гуманістичної освіти, на думку вченої, має стати формування духовності та нового світогляду.

Про важливість пріоритетності завдань системи освіти у вихованні особистості в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності наголошується також і в Національній доктрині розвитку освіти, що має забезпечуватись, як позначається в документі, шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-вихованого процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору [148, с. 4].

Оскільки в рамках даного підрозділу для нас важливо встановити стан розробленості проблеми формування валеологічної компетентності

майбутніх учителів, стисло звернемо до найбільш ґрунтовних дослідницьких розробок в зазначеному напрямку, а саме аналізу дисертацій, монографій, наукових публікацій вітчизняних та зарубіжних учених.

Значну роль у питанні формування валеологічної компетентності в межах вишу відводить С. Авчінікова. Дослідниця зазначає, що залучення студентів до здоров'язберігаючої діяльності та формуванню на її основі валеологічної компетентності спеціаліста соціальної роботи сприяє здоров'яформуюче середовище освітнього закладу [4]. І хоча в даному аспекті мова йде про формування валеологічної компетентності майбутніх працівників соціальної роботи, цілком погоджуємось з ученою про значущість у даному контексті освітнього середовища, яке, переконані, має великі можливості для підвищення рівня валеологічної компетентності будь-якого майбутнього фахівці, у тому числі й майбутнього вчителя. На цьому ж наголошується в статті «Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки». Зокрема зазначається, що «оскільки освіта й спосіб життя людини взаємопов'язані, сучасний рівень розвитку суспільства в умовах невизначеності соціально-моральних норм життєдіяльності людини знаходиться у прямій залежності від рівня освіти, а тому слушним вважається сентенція «якість освіти – якість життя». Тобто, на сучасному етапі суспільного розвитку пріоритетною характеристикою спеціаліста виступає його компетентність, і в першу чергу валеологічна. Оскільки виховання та навчання майбутнього потенціалу нашої держави здійснює учитель, особлива увага акцентується на необхідності формування валеологічної компетентності студентів-майбутніх учителів» [221].

Продовжуючи наукову розвідку в контексті проблеми формування валеологічної компетентності майбутніх учителів, звернемо увагу на матеріали, що подаються в дисертації О. Дорошенка. У його роботі наводяться висновки симпозіуму «Ключові компетенції для Європи», в яких зауважується на визначенні п'яти найнеобхідніших для європейців

компетентностей: соціальних, спеціальних, когнітивних, соціально-інформаційних та комунікативних. Вражає, що до соціальних компетентностей (які стоять на першому місці в зазначеній ієрархії) відноситься компетенція здоров'язбереження. І хоча дана компетенція й подається в структурі соціальної компетентності, як бачимо, європейці виносять здоров'язбережувальну компетенцію на перше місце [73]. А це, у свою чергу, ще більше підтверджує правильність вибраних нами напрямків наукового пошуку, так як останнім часом Україна впевнено крокує до стандартів Європейської освіти. Крім того, доцільно звернути увагу, що здоров'язбережувальна компетенція розглядається європейцями як основа людського буття соціального, і не тільки біологічного, де основним є усвідомлення значущості здоров'я, здорового способу життя для усієї життєдіяльності людини [73]. Вищезазначене свідчить про те, що на даному етапі розвитку нашої країни взагалі та освіти зокрема під валеологічною компетентністю слід розуміти не тільки наявність знань та умінь зі збереження суто біологічних можливостей людини (соматичного здоров'я), а і її духовної природи.

У даному аспекті досить близьким для нас є розуміння валеологічного виховання особистості (у загальному контексті) провідної вченої в галузі валеопедагогічних аспектів формування духовності М. Гончаренко. На її думку, валеологічне виховання має бути сформувати в тих, хто навчається здатності до збереження власного здоров'я в напружених умовах навчального процесу; відчуттю відповідальності за власне здоров'я; відчуттю радості буття та цінності життя; стійкості мотивації до здорового способу життя; намаганням до створення та реалізації індивідуальної програми; життєдіяльності; умінню регулювати свій режим праці та відпочинку; зберігати дієздатність, емоціональну витримку; культуру емоцій; уміння зміцнювати силу духу; знанням, дотриманням законів духовного розвитку; дотриманням закону ієрархії розвитку людського організму та життя на Землі; культурі та ієрархію життєвих цінностей; культурі позитивного



мислення [55, с. 340-341]. З огляду на вищезазначене можемо зробити висновок, що авторка розглядає валеологічне виховання особистості в тісному взаємозв'язку з її духовним розвитком, принаймні привалюванням духовного потенціалу особистості над біологічним.

Як заявлялось вище, неабияке значення в контексті нашого дослідження відіграє аналіз наукових публікацій. У даному аспекті не можемо не звернути увагу на ряд наукових праць [28; 29; 160; 123; 124; 209; 79; 110; 194; 207; 113] зазначеного жанру вітчизняними вченими, серед яких відзначаємо наукові публікації стосовно виховання духовної особистості взагалі та духовного розвитку зокрема. Резюмуючи зміст сукупності публікацій з зазначеного приводу, можна констатувати, що останнім часом проблема виховання духовної особистості переважно досить ґрунтовно розкривається на теоретичному рівні. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей висвітлено О. Сухомлинською, важливі аспекти духовного розвитку особистості розкриває І. Бех, сучасні напрями розвитку духовності нації аналізує В. Кремень і т.д.

Знов повертаючись до проблеми валеологічної компетентності, наголосимо на роботі М. Кошелевої, в якій вчена звертає увагу на значущості перебудування освіти в напрямку оволодіння майбутніми учителями психолого-валеологічної компетентності. Цікавими (з теоретичної точки зору) є роздуми авторки в контексті потреби демонстрації в професійній поведінці сучасним вчителем компетентних педагогічних реакцій в процесі взаємодії з учнями, батьками, колегами, а саме потреби в «психологогізації» та «валеогізації» педагогічної свідомості [121]. Досить цінними для нашого дослідження (у контексті вирішення завдань даного підрозділу) є наукові напрацювання в сфері формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей О. Бондаренко, яка резюмує, що валеологічна компетентність майбутніх учителів перш за все формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя

[38]. І в даному аспекті важно не погодитись з авторкою, так як відсутність такого розуміння не сприятиме підвищенню власного рівня здоров'я студентів, а отже, не дозволить на собі відчути позитивні зміни. Переконані, що тільки той вчитель може виховувати здорових учнів, прищепити в них бажання зміцнювати та зберігати здоров'я на духовному, психічному, соціальному та соматичному рівнях, який сам дотримується здорового способу життя, застосовує на практиці оздоровчі технології та методики, відчуває радість та позитивні зрушення по відношенню до кожного з аспектів власного здоров'я.

Підтвердженням вищезазначеного можуть слугувати слова Л. Альшиної. Дослідниця зазначає, що реалізація процесу формування здоров'я особистості та власного здоров'я в першу чергу залежить від того, як відносяться майбутні учителі до здорового способу життя, наскільки глибоко ними усвідомлюється важливість, необхідність здорового способу життя для професіонального становлення, перспективної педагогічної діяльності, тобто, від характеру мотивів, що спонукають їх до здорового способу життя [10].

З позиції діяльнісного підходу розглядає структуру валеологічної компетентності студента Л. Андрющенко, яку, на думку автора, можна уявити у вигляді компетенцій, які мають бути сформовані у студентів у процесі навчальної діяльності при вивченні блока соціально-гуманітарних дисциплін, зокрема дисципліни «Фізична культура» [13].

Доречно, на наш погляд, звернути увагу на міркування О. Дорошенко в контексті погляду на забезпечення процесу формування валеологічної компетентності студентів в якості елемента системи їх професійного виховання, який являє собою процес розвитку валеологічних знань та умінь, особистісних якостей, соціального досвіду, результатом якого виступає готовність до особистісно та соціально значущої діяльності по відношенню до об'єктів реальної дійсності [73].

Враховуючи обмеженість кількості робіт, присвячених формуванню валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (не фізкультурного профілю), її розуміння як засобу духовного зростання особистості майбутнього вчителя, звернемо увагу також на наукові розробки в контексті близьких до нашої тематики проблем. У даному контексті це стосується формування валеологічного саморозвитку, валеологічної культури, культури здоров'я тощо.

Питання валеологічного саморозвитку студента, які на думку Т. Антонової, виступають необхідною умовою успішного оволодіння професією в студентські роки, обумовлені тим, що саме в цей період закладаються основні професійні якості, розвиваються професійні здібності [14]. Сама ж потреба у валеологічному саморозвиткові розуміється авторкою як такий психолого-валеологічний стан особистості студента, який виникає в результаті вирішення протиріч між бажаним та дійсним у власному здоров'ї особистості та спонукає її до самовдосконалення у валеологічному аспекті [14]. Тобто, валеологічний саморозвиток подається вченою переважно по відношенню до самої особистості студента. На наш погляд, зазначена Т. Антоною категорія є значно вужчою, аніж валеологічна компетентність, що може розглядатись як одна зі складових валеологічної компетентності майбутнього вчителя в сукупності з іншими складовими, а не як самостійна.

Продовжуючи аналіз стану розробленості заявленої нами проблеми, зосередимось на досить близькій до нашої роботи дисертації О. Адєєвої в контексті формування валеологічної культури майбутніх учителів, в якій науковиця зупиняється на тому, що нині постає проблема підготовки вчителів до професійної діяльності, яка не порушує, а підтримує здоров'я дитини, вчителів, здатних здійснювати професійно-педагогічну діяльність крізь призму норм валеологічної культури і забезпечувати валеологічне виховання учнів, розробляти і впроваджувати здоров'язберігаючі технології, відповідні форми організації навчально-виховного процесу і навчальної діяльності учнів [5, с. 5.]. Цілком підтримуючи думку вченої, лише

наголосимо на важливості в даному контексті привалювання духовного аспекту здоров'я в ракурсі валеологічної культури особистості вчителя. Крім того, вважаємо буде доречно звернути на визначені О. Адєєвою складові валеологічної культури вчителя, що обумовлюють імперативно-когнітивний компонент (що обіймає систему валеологічних знань та знань про норми їх застосування у межах взаємодії учасників навчально-виховного процесу), операційно-діяльнісний компонент (який передбачає систему дій, спрямованих на збереження власного здоров'я і здоров'я учнів, валеологічну поведінку учителя, навички відтворення здоров'язберігаючого педагогічного процесу), ціннісно-орієнтаційний компонент (котрий розглядається як система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають спрямованість дій педагога на відтворення здоров'язберігаючого освітнього середовища, що виявляє себе в системі моральних орієнтирів, які стверджують цінність особистого і суспільного здоров'я), імперативно-когнітивний, операційно-діяльнісний, та ціннісно-орієнтаційний компоненти [5, с. 55-56.].

Є. Олександров зазначає, що процес формування валеологічної культури студентів (на прикладі технологічного коледжу) являє собою організацію освітньої діяльності, спрямованої на підвищення рівня валеологічної культури тих, хто навчається шляхом накопичення соціально-цінного досвіду позанавчальної діяльності, де здобувається інтерес до різноманітних видів діяльності, а також забезпечення взаємозв'язку навчальних та позанавчальних досугових занять, в ході яких особистість досягає позитивного емоційного відношення до соціально-цінних видів діяльності [7].

Надзвичайно ціною як на теоретичному, так і в практичному відношеннях для нашого дослідження є науково робота (докторська дисертація) Ю. Бойчука, в якій автором обґрунтовано модель науково-методичної системи забезпечення процесу формування еколого-валеологічної культури, що охоплює теоретико-методичні та змістовно-

процесуальні засади. Автором розроблено та експериментально перевірено ефективність технології формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних спеціальностей на основі поетапного впровадження цієї технології, визначено педагогічні умови, що впливають на ефективність процесу формування еколого-валеологічної культури майбутнього педагога тощо [35]. У нашому випадку наявність вищезазначених розробок може слугувати певним фундаментом у контексті розробки моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей як засобу їх духовного розвитку.

Ще одним досить близьким феноменом в рамках цікавої нам проблеми є культура здоров'я, дослідження якого останнім часом відбувається як на теренах України, так і за її межами. Так, вітчизняна вчена Л. Безугла, досліджуючи питання формування культури здоров'я майбутніх учителів, зазначає, що досить важливою в контексті вирішення даного питання є організація самостійної роботи студентів. З метою формування в майбутніх учителів культури здоров'я необхідно теоретично та практично підготувати їх до проведення оздоровчих заходів в майбутній професійній діяльності зі своїми вихованцями. Доцільним, на переконання авторки, є впровадження в навчально-виховний процес з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах традиційних та нетрадиційних оздоровчих технологій, які у свою чергу мають рекреаційну, реабілітаційну та профілактичну спрямованість [22].

Натомість С. Складаров вважає, що формування культури здоров'я студентів досягається у ході послідовної реалізації пропедевтичного, діяльнісного та дослідницького етапів підготовки спеціалістів з включенням цільових, змістовних, технологічних та результативних елементів. Це, у свою чергу, на думку вченого, виправдано здійснювати через розширення теоретичного і контрольного розділів програми з теми «Основи здорового способу життя студентів». Важливе місце в даному контексті має

приділяти використанню засобів фізичної культури з метою профілактики саморуйнуючої поведінки (наркоманії, алкоголізму, паління і т.д.) [199].

Як одну з найважливіших умов професійного становлення розглядає професійно-педагогічну культуру здоров'я студентів педагогічного ВНЗ О. Багнетова. На думку науковиці, однією із значущих умов формування професійно-педагогічної культури здоров'я є створення на заняттях ситуацій успіху, необхідних для позитивного, особистісного та професійного росту. Саме такий підхід, на переконання вченої, сприятиме оволодінню студентами педагогічного вишу сукупністю необхідних знань та мотивацією у контексті зміцнення й укріплення власного здоров'я, підготовці до побудови навчально-вихованого процесу без шкоди для здоров'я майбутніх вихованців, що передбачає вміння педагога застосовувати здоров'язберігаючі технології у професійній діяльності [20].

Досліджуючи стан наукового вивчення проблеми формування валеологічної компетентності студентів у сучасній літературі, на наш погляд, цілком виправдано буде звернути увагу на інші наукові напрацювання близьких до нашого дослідження наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Є. Александрова [7], Т. Белінської [24], О. Валіуліної [44], М. Гриньової [67], Н. Завидівської [94], Н. Зимівця [101], О. Омельченко [154], Т. Книш [113], Г. Кривошеєвої [125], В. Магіна [141], В. Нестеренко [150], С. Лебедченко [137], Є. Піпко [178], І. Пясенцької [182], О. Соколенко [205], Л. Соколенко [204], І. Смолякової [202], Н. Тригуб [215], О. Чернешової [227], В. Шахненко [231], О. Школи [240], І. Яковлевої [243] та ін.

Загальні аспекти щодо зміцнення та збереження здоров'я висвітлювались в навчальних посібниках [16; 39; 40; 65; 72]. Різні аспекти формування в школярів здорового способу життя розкриваються в парцях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема в дисертаціях [1; 53; 77; 98; 153; 156] та наукових публікаціях [49; 78; 102; 158; 159; 189; 232; 233; 236; 237; 246;]. Питання валеологізації навчального процесу у загальноосвітніх

навчальних закладах подаються в наукових статтях, навчальних посібниках та дисертаційних дослідженнях [3; 8; 15; 33; 34; 39; 66; 99; 120; 241; 214; 108; 193; 226]. Проблеми формування культури здоров'я учнів висвітлюються в збірниках наукових праць, наукових журналах та книгах [96; 107; 144; 187; 238].

Продовжуючи вивчення стану заявленої проблеми формування валеологічної компетентності у позааудиторній виховній роботі студентів, надзвичайно важливо звернутись до наукових праць, в яких розкриваються питання виховної діяльності вищих навчальних закладів. У даному аспекті більш предметно ми зосередимось на аналізі праць, в яких розкриваються ракурси саме позааудиторної виховної роботи.

Між тим, перш ніж ми безпосередньо звернемося до таких робіт, проаналізуємо висновок, зроблений зарубіжною дослідницею І. Жуковою, яка зазначає, що виховна функція в системі підготовки спеціалістів завжди недооцінювалась і належним чином недооцінюється й до нині [93]. На жаль, вимушені констатувати, що позааудиторній виховній роботі студентів не приділяється належної уваги також і у ВНЗ України. Маємо на увазі недостатнє використання величезних можливостей позааудиторної виховної діяльності студентів в контексті формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців взагалі та майбутніх вчителів зокрема. Між тим, як справедливо зазначає Є. Потапов, на сьогодні, враховуючи стан здоров'я студентської молоді, наріла потреба у визначенні конкретних організаційних шляхів формування здорового способу життя студентів – важливого аспекту виховної роботи зі студентською молоддю. Цілком підтримуємо думку вченого, що на сьогодні питання організації виховної роботи набувають ще більшої актуальності у зв'язку із принципом автономії вищих навчальних закладів, який є однією із основних концептуальних засад нового Закону України «Про вищу освіту». Таким чином, формування здорового способу життя студентів, на думку Є. Потапова, є важливим аспектом виховної роботи зі студентською молоддю, адже реалізація

стратегічної концепції здоров'я європейських народів лежить в основі глобальної програми «Здоров'я – XXI» Всесвітньої організації охорони здоров'я [180, с. 97]. Без перебільшення цінним для нашого дослідження є дослідницька робота вітчизняних науковців Т. Осипова, І. Бартенєва та О. Біла («Виховна робота зі студентською молоддю»). Учені зауважують, що система позааудиторної роботи є сукупністю виховних впливів, які забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів. Основоположними принципами цієї системи є професійно-педагогічна спрямованість навчально-виховного процесу, взаємозв'язок та взаємозумовленість навчання і виховання студентів; тісний зв'язок навчально-виховного процесу вищого навчального закладу з педагогічною практикою [163, с. 238]. Такі висновки є вкрай важливі для розуміння сутності позааудиторної виховної роботи студентів. Важлива зосередженість науковців на наявності ініціативи студентської молоді у виховному процесі, а також професійно-педагогічної спрямованості, до якої, на наше переконання, повною мірою має відноситись й валеологічна компетентність майбутніх вчителів.

Т. Волковниці розглядає потенціал позааудиторної виховної роботи студентів в контексті професіоналізації майбутніх фахівців. На думку науковиці, позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця при умові професіоналізації усіх виховних впливів на студента. Саме вона вміщує умови, які забезпечують удосконалення загальної професійної підготовки. Основними напрямками професіоналізації позааудиторної виховної роботи студентів, як вважає Т. Волковниці, можна вважати: урахування специфіки факультету при організації та проведенні виховної роботи зі студентами; широке використання її різноманітних форм, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців; спонукання студентів до активної самостійної діяльності з метою методикою оволодіння виховної роботи (в даному випадку з



клієнтами соціального працівника); моделювання та рішення педагогічних ситуацій, що сприяють удосконаленню емоціональної та вольової сфер особистості майбутнього фахівця, психолого-педагогічну обґрунтованість методів і форм позааудиторної роботи зі студентами тощо [51, с. 20-21].

Важливе місце в структурі позааудиторної виховної роботи в університеті займає кураторство. Нині в науковій літературі можемо зустріти ряд досліджень, присвячених розкриттю кураторської роботи в контексті виховання сучасної студентської молоді. У даному аспекті цінною для нас є думка Л. Тіверіадської, яка зазначає, що кураторство – це, з одного боку, найбільш творча, а з іншого – досить кропітка ділянка роботи викладача. Як справедливо зазначає дослідниця, у процесі роботи куратора виникає безліч запитань, на які потрібно давати відповідь якнайшвидше, тому що за кожним із них – доля вихованця [213].

Т. Буяльська з метою розроблення ефективної системи заходів з адаптації першокурсників пропонує використовувати такі джерела одержання необхідної, в зазначеному аспекті, інформації, як: ознайомлення з особовою справою студента; проведення анкетувань, тестувань; тренінгові форми роботи з групою; індивідуальне спілкування зі студентами; спілкування з викладачами, батьками студента та ін. [248, с 109].

О. Тихонова зазначає, що першочерговим завдання куратора є спрямування процесу виховання в напрямку особистісно зорієнтованого виховання, використовуючи для цього сукупність взаємозалежних елементів (формування професійних якостей, національно-патріотичний, культурологічний, художньо-естетичний, екологічний, фізичний аспекти), здатних, у кінцевому результаті, сформувати соціально активного, морально стійкого, духовно багатого та професійно грамотного фахівця [212].

І. Жукова серед основних принципів виховання студентів виділяє такі принципи: демократизм (в основі педагогіки партнерства); гуманізм; конкурентноздатність, толерантність та плюралізм думок; варіативність

мислення; індивідуалізація (особистісно орієнтоване виховання) та ін. [93, с. 129].

Важливе значення в межах нашого дослідження відіграли студії Т. Волковницької [51], О. Жменько [92], В. Кравченко [122], Г. Кривчак [126], О. Ломакіна [140], Ю. Малахова [142], Л. Орніна [161], О. Панфілова [170], Е. Потапова [180], О. Резніченко [185], О. Тіхонова [212], Т. Буяльської [248], Е. Резніченко [250], Л. Тіверіадської [251].

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури дозволив сформулювати висновок: останнім часом у вітчизняній та науковій літературі приділяється достатня увага науковцями щодо валеологізації освітнього середовища в межах вищих навчальних закладів, здійснено ряд досліджень у контексті формування у студентів близьких до валеологічної компетентності явищ (а саме: валеологічного саморозвитку, валеологічної культури та безпосередньо валеологічної компетентності). Переважно здійсненні дослідження базуються виключно на удосконаленні фізичного виховання студентів у вищі. Між тим, як свідчить аналіз дисертаційних досліджень, монографій та наукових публікацій й досі майже недослідженими залишаються питання формування валеологічної компетентності майбутніх учителів через призму їх духовного розвитку.

## **1.2. Сутність і структура поняття «валеологічна компетентність студента педагогічних спеціальностей»**

Виходячи з теми дослідження в даному підрозділі нам важливо по-перше, здійснити аналіз понять «валеологічна компетентність студента», «духовний розвиток особистості студента» та інших близьких до вищезазначених дефініцій; по-друге, визначити взаємозв'язок між зазначеними дефініціями, а також обґрунтувати доцільність розгляду

валеологічної компетентності через призму духовного зростання (розвитку) особистості майбутнього фахівця (педагога).

Кожна із зазначених вище понять складається з окремих дефініцій, аналіз яких дозволить нам наблизитись до визначення їх сутності у цілісному вигляді. «Валеологічна компетентність» вміщує в собі дефініції «валеологія» (валеологічна) та «компетентність». Починаючи з першої, доцільно зауважити, що сам термін валеологія дослівно перекладається з латинської мови (*valeo*) як здоров'я, бути здоровим [42, с. 6]. Уперше цей термін ми зустрічаєм у 1982 році завдяки І. Брехману, який увів його в обіг наукової термінології з метою розвитку нової науки спрямованої на навчання людини бути здоровою, уміти зберегти та зміцнювати власне здоров'я протягом всього життя [177, с. 5]. Нині валеологія розглядається сучасними науковцями з різних позицій. Зокрема вітчизняний вчений О. Міхєнко, досліджуючи і узагальнюючи наукові напрацювання провідних вчених сучасності в контексті виховання здорової особистості, визначає валеологію як нову інтегративну галузь знань, комплексну навчальну дисципліну, що вивчає індивідуальні закономірності, способи та механізми формування, збереження та зміцнення здоров'я людини з використанням оздоровчих методів і технологій відповідно до сутності різноманітних життєвих проявів, властивих людині [146, с. 15].

Подібної думки О. Береза, який вважає, що валеологію слід розуміти як галузь науково-практичних знань, яка містить методологію, технологію та засоби управління психофізіологічною енергією за рахунок цілеспрямованого мислення та системи практичних дій щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я особистості [6, с. 23].

Як інтегральну наукову дисципліну, що включає в себе знання про основи гігієни, правильного харчування і принципи підвищення адаптаційних можливостей організму людини розглядають валеологію В. Петрушин та Н. Петрушена [177, с. 8]. Натомість М. Гриньова характеризує валеологію як науку про фундаментальні закони формування,

збереження та зміцнення здоров'я людини, про теорію та практику управління здоров'ям у всіх його аспектах – духовному, психічному, фізичному та соціальному [68]. Об'єктом валеології, на думку вченої, є практично здорова людина, яку М. Гриньова характеризує не як гвинтик у складному механізмі діяльності та взаємовідносин, а як особистість, мікрокосм [68]. Це, у свою чергу, на переконання вченої, свідчить, що людина в межах валеології як науки розглядається значно ширше, ніж, наприклад, у біологічних чи інших галузях наук. Підтвердженням вищезазначеному також є те, що зміст валеологічної освіти авторка навчального посібника з методики викладання валеології вбачає в системі знань про взаємозв'язок Людини, Природи та Суспільства, про створення умов для забезпечення повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного здоров'я та розвитку молодшої людини під час навчальної діяльності, про формування практичних умінь та навичок організації здорового способу життя, визначення відповідних етичних норм [68].

О. Жабокрицька та В. Язловецький також вважають, що валеологія є наукою, що навчає бути здоровим й виходить із уявлення про здоров'я як про єдину цілісну структуру, що складається із взаємозалежних частин, функціонуючих систем у їхній тісній взаємодії з навколишнім середовищем. Таким чином, валеологія, на думку вчених, це наука про закономірності здоров'я і здорових людей [91, с. 6-7].

Отже, у сучасному науковому середовищі валеологія розглядається принаймні у двох основних виглядах, а саме, як галузь знань і навчальна дисципліна, та відповідно як наука. Між тим в обох випадках зазначається, що саме завдяки валеології у особистості з'являється можливість набутти необхідний обсяг знань та умінь зі збереження та зміцнення власного здоров'я за рахунок дотримання необхідних оздоровчих дій та заходів та дотримання задорового способу життя в загальному контексті. Очевидно, що поняття «здоров'я», «здоровий спосіб життя» та інші близькі до

вищезазначених понять також потрапляють в поле нашої уваги й потребують їх стислого розгляду.

Починаючи з поняття «здоров'я», на наш погляд, доречно буде зауважити, що зазначеній дефініції з давніх часів приділялась особлива увага з боку філософів і медиків (Арістотелем, Гіппократом, Галеном, Ібн Сіною, Гегелем ті ін.) [40, с. 35-36]. Кожен з них пропонував власне бачення в контексті сутності та змісту цього поняття. Спроби надати визначення поняттю «здоров'я», яке б в повній мірі відбивало його сутність, можемо спостерігати й сьогодні в різних сферах та галузях наук. Між тим, враховуємо те, що на сьогодні, за даними Е. Булич та І. Муравова, нараховується від 80 до 300 визначень поняття «здоров'я» [40]. Зосередимось на розгляді тих з них, які, на наш погляд, найбільш повно розкривають сутність і зміст цієї дефініції.

Одне з перших, на яке хотіли б звернути увагу, є визначення здоров'я, запропоноване в 1948 році Всесвітньою організацією охорони здоров'я, відповідно якої «здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад» [217, с. 14]. Таке визначення значно відрізняється від тих, які пропонувались в часи античності, де під здоров'ям частіше вбачалась відсутність болю, здатність їсти, пити, виконувати функції щоденного буття тощо, і дозволяє поглянути на нього в зосім іншому ракурсі. Близьким до попереднього є визначення Е. Белік, який зазначає, що здоров'я – це не відсутність хвороб, а фізична, психічна і соціальна гармонія людини, доброзичлеве і спокійне ставлення до людей та навколишнього середовища [23, с. 9]. Як бачимо, у даному випадку зовсім не йде мови про розгляд сутності здоров'я виключно на фізіологічній основі, як це було до 1948 року минулого сторіччя.

Разом тим, і в сучасній літературі зістрічаєм визначення здоров'я в дещо звуженому вигляді. Так, Б. Чумаков в навчальному посібнику з валеології зазначає, що здоров'я людини – це, перш за все, процес збереження та розвитку його психічних та фізіологічних якостей, оптимальної

працездатності та соціальної активності при максимальній тривалості часу [230, с. 9]. В іншому посібнику з валеології здоров'я визначається як стан фізичного і психічного комфорту людини, що досягається в результаті дотримання валеологічних принципів життя, і в той же час є найважливішою умовою здійснення особистісного росту [177, с. 417]. Проте, у сучасній науковій думці поняття здоров'я частіше трактується в єдності його численних, і в той же час, надзвичайно важливих складових. Наприклад, О. Калюжна у своїй дисертації пропонує розглядати здоров'я через взаємозв'язок таких його складових, як: фізичної, психічної та духовної, що характеризується здатністю організму протидіяти хворобливим чинникам, вміння контролювати свої емоції, усвідомлення життєвих цінностей суспільства, тощо [109, с. 43]. Таким чином, вчена наголошує не тільки на поребі розгляді здоров'я у нерозривній єдності його складових, але й зауважує на необхідності виконання певних дій, виділяючи при цьому психічну та духовні складові зазначеної дефініції. Врахувачи те, що визначення здоров'я, запропоноване О. Калюжною, є більш сучасним та змістовнішим, ніж попередні, для нас близьким є визначення зазначеної дефініції, де здоров'я пропонується вбачати у єдності його аспектів з чіткою ієрархічною послідовністю щодо значущості складових. У науковій літературі такий підхід часто називають системним, що виходить з побудови самої людини. Так, на холистичній побудові людини, а відповідно й потребі дотримуватись певної ієрархічної послідовності у розташуванні аспектів здоров'я, наголошують В. Горашук, М. Гриньова, Г. Апанасенко, О. Міхеєнко [16; 60; 68; 146] та інші вітчизняні й зарубіжні вчені.

На думку Г. Апанасенко, людина – це система з пірамідальним принципом побудови, у якій необхідно виділяти три рівні – нижчий (тілесний), середній (психічний) і вершина (духовний) елементи [16]. На цьому ж наголошує й М. Гриньова, яка також розглядає систему людини на основі пірамідального принципу побудови, наголошуючи на необхідності чіткого дотримання ієрархічності цієї піраміди через три рівні: найнижчий –

тілесний або соматичний, середній – психічний, і вершинний – духовний [68]. Вважаємо така ієрархічна послідовність є цілком виправдана і обґрунтована. На цьому також зауважує В. Горащук. Учений переконаний, що духовна складова здоров'я є своєрідною вершиною, яка збирає все найкраще в людині, завдяки чому людський індивід й стає особистістю [60, с. 147]. Саме ж духовне здоров'я науковець визначає як «...здатність особистості свідомо вибирати цілі й цінності. Ця здатність – наслідок високої організації внутрішнього світу людини, що набагато перевершує за своєю розмаїтістю й рухливістю фізичний і психологічний» [60, с. 164].

Зважаючи на те, що на думку вчених, найбільш повно здоров'я відображається в єдності усіх його складових (духовної, психічної та фізичної), зазначимо, що в науковій літературі також зустрічається розуміння здоров'я у сукупності інших його складових. Так, О. Жабокрицька, спираючись на С. Шапіро, у своєму навчальному посібнику розкриває модули здоров'я: фізичний, інтелектуальний, емоційний, соціальний, особистісний та духовний [91, с. 6-7]. Як бачимо, у цьому випадку додаються інтелектуальна, емоційна та особистісна складові здоров'я. Окремі науковці, зокрема В. Ананьєв, Д. Давиденко, В. Петленко, Г. Хомутов розглядають здоров'я в єдності таких його соматичного, фізичного, психічного, сексуального аспектів і морального здоров'я [12, с. 42-44]. Ми не маємо намір ставити під сумнів будь-яке із зазначених вище визначень та відповідної об'єктивності його складових, що пропонуються тими чи іншими вченими. Між тим, поважаючи думку кожного науковця в нашому дослідженні, будемо дотримуватись розуміння здоров'я в єдності його духовної, соціальної, психічної та фізичної складових в заявленій нами ієрархічній послідовності.

Вищезазначене також дає підстави резюмувати, що стан гарного здоров'я набувається шляхом дотримання певної поведінки особистості й відповідно способу життя в цілому. Саме здоровий спосіб життя, на переконання численної кількості вчених, є запорукою міцного здоров'я.

Крім того, поняття здорового способу життя, як і саме здоров'я, є предметом вивчення валеології, що, у свою чергу, підтверджує потребу у його стислому аналізі в рамках нашого дослідження. В науковій літературі можна зустріти безліч визначень вищезазначеного поняття, зокрема в працях Л. Альошиної, О. Вакуленко, М. Віленського, Г. Власюка, Д. Касенка, В. Колбанова, С. Лапаєнко, Л. Сущенко [11; 43; 47; 48; 116; 135; 210] та ін. Між тим, звернемось до найбільш сучасних і максимально змістовних визначень.

До таких, на наш погляд, справедливо буде віднести визначення здорового способу життя запропонованого Н. Завидівською. Так, під здоровим способом життя вчена розуміє такі форми повсякденного життя, які відповідають гігієнічним правилам, розвивають адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей, повноцінному виконанню особистістю соціально-психологічних функцій [94]. Як бачимо в даному випадку, авторка дисертаційного дослідження «Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю» у власному визначенні переважно робить опір на забезпеченні фізичного та психічного аспектів здоров'я за рахунок відповідних оздоровчих дій особистості.

Натомість В. Кузьменко, досліджуючи проблему виховання в старших підлітків здорового способу життя, визначає зазначену дефініцію дещо у більш розгорнутому вигляді, охоплюючи й інші складові здоров'я. Так, на думку дослідниці, здоровий спосіб життя являє собою організацію життєдіяльності особистості, яка забезпечує оптимальний за даних умов рівень збереження й розвитку його фізичного, морального та психічного здоров'я [129].

Цікавим для нас також є визначення сутнісної характеристики здорового способу життя з позиції філософського осмислення, запропоноване Л. Лавровою. Учена визначає здоровий спосіб життя не тільки як відображення умов життя особистості у межах даного соціуму, але



одночасно як прояв і результат творчої діяльності людини. Таким чином, здоровий спосіб життя розглядається Л. Лавровою як найбільш ефективний механізм, основний фактор забезпечення особистісного та соціального здоров'я. Саме здоровий спосіб життя, на її думку, сприяє всебічному прояву життєдіяльності людей, а також реалізації індивіда як особистості [134]. Схожої думки з позиції педагогічної науки щодо змісту аналізованої дефініції притримується В. Оржеховська. На переконання вченої, здоровий спосіб життя слід розглядати як життєдіяльність особистості, що спрямована на збереження та покращення її здоров'я, як, власне, таку форму життєдіяльності, яка може забезпечити визначений Всесвітньою організацією охорони здоров'я стан повного фізичного, душевного, психологічного та соціального благополуччя [159, с. 30]. Таке визначення є досить змістовним та конкретним.

Між тим, найбільш повне визначення поняття «здоровий спосіб життя», що відображає його зміст та сутність, на наш погляд, надає вітчизняна вчена С. Омельченко. Здоровий спосіб життя науковиця розглядає як взаємодію та взаємозалежність певних аспектів життя, фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, морального й особистісного; як етап повного фізичного, психічного, соціального здоров'я, та добробуту людини; як потребу та вимогу часу; умову й основу гармонійного життя та щастя; діяльність людини в напрямку зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я [157, с. 64]. Тож як бачимо, визначаючи зміст аналізованої дефініції вчена добре показала багатогранність та багатоаспектність поняття здорового способу життя, що є досить корисним в рамках нашого дослідження.

Однак, в останнє десятиріччя в педагогічній науці все більше зустрічаються досить близькі до здорового способу життя дефініції, серед яких «валеологічна культура». Відповідно, її стислий розгляд, на наш погляд, дозволить більш точно визначити та сформулювати поняття «валеологічна компетентність студентів (майбутніх учителів)».

Слід зазначити, що у теперішній час проблемі формування валеологічної культури особистості, зокрема визначенню зазначених дефініцій, приділяється чимало уваги вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема О. Адєєвою, Ю. Бойчуком, С.Васильєвим, С. Симоненко [5; 35; 45; 196] та ін. Поважаючи думку кожного з науковців, все ж зосередимось на тих з них, що являють найбільшу теоретичну цінність для нашого дослідження, серед яких визначення валеологічної культури, що пропонує авторка дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» О. Адєєва. На думку вченої, валеологічна культура в загальному контексті є складовою частиною загальної культури людства, яка містить у собі об'єктивні результати діяльності людей, що проявляються на рівні здоров'я людини і суспільства, суб'єктивні людські сили і здібності, які реалізуються в діяльності, спрямованій на забезпечення здорового способу життя кожної особистості [5, с. 50-51]. Враховуючи те, що об'єктом нашого дослідження є процес формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у подальшому, зупиняючись на аналізі важливих для нас дефініцій, ми також розглядатимемо їх по відношенню до студентів педагогічних спеціальностей (майбутніх педагогів). Так, під валеологічною культурою вчителя О. Адєєва розуміє певний стереотип його діяльності і поведінки як професіонала, що спрямований на забезпечення здорового способу життя і визначає дбайливе ставлення не тільки до власного здоров'я, а й до здоров'я учнів [5, с. 55]. Валеологічну культуру професійної діяльності вчителя вона розглядає як конкретний спосіб прояву його загальної та валеологічної культури, яку він послідовно реалізує в умовах професійної діяльності засобами навчання і виховання [5, с. 53].

Дещо ширше валеологічну культуру визначає Ю. Бойчук. Розглядаючи валеологічну культуру особистості як складову частину загальної культури, науковець наголошує на її спрямованості в контексті формування, збереження та зміцнення здоров'я людини як якісного утворення

особистості, що виявляється в єдності біологічних, психологічних, соціальних і духовних факторів, які визначають її спосіб життя і гуманістичний сенс буття [35, с. 152-153].

Отже, вищезазначене свідчить про те, що поняття «валеологічна культура» є дещо об'ємнішими у порівнянні з дефініцією «здоровий спосіб життя», оскільки, по-перше, вона розглядається як частина культури особистості; по-друге, у ній більш чітко наголошується на важливості усвідомлення особистістю власного здоров'я як найвищої цінності, що, у свою чергу, створює умови свідомого виконання реальних оздоровчих дій. У свою чергу, еколого-валеологічну культуру майбутнього вчителя Ю. Бойчук визначає як цілісне, інтегроване утворення, складний конгломерат еколого-валеологічних ціннісних орієнтацій, знань, умінь і якостей, які набули особистісного змісту в структурі його професійно-педагогічної свідомості та стали спонукальними мотивами професійної еколого-валеологічної діяльності [35, с. 164], що також досить значимо в рамках нашого дослідження.

Розглянувши вищезазначені дефініції, що мають безпосереднє відношення в контексті нашого дослідження для більш повного розуміння (встановлення) сутності валеологічної компетентності студентів, вважаємо, далі слід також стисло зупинитись на аналізі інших, не менш важливих, термінах, зокрема: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога», а також на тих поняттях, що максимально наближуватимуть нас до визначення сутності і структури валеологічної компетентності студентів, як засобу духовного розвитку особистості, а саме: «валеологічна компетентність», «валеологічна компетентність майбутнього педагога» «духовність», «духовний розвиток».

Переходячи безпосередньо до розгляду зазначених дефініцій у передусім звернимось до словника іншомовних слів, де термін «компетентність» – (від латинського «competens») характеризується, як певна сума знань у особи, що дозволяють їй судити про що-небудь, а також

висловлювати переконливу, авторитетну думку [201, с. 329]. У цьому ж словнику поняття «компетентний» дослівно визначається як належний, здбний. І трактується як особистість, знаюча й обізнана в певній галузі [201, с. 329]. Як видно з вищезазначеного, таке визначення, певним чином, дає змогу створити уявлення про зміст аналізованої дефініції. Між тим, для більш повного розуміння його сутності звернемось й до інших визначень, зокрема, запропонованого в педагогічному словнику С. Гончаренка, де вітчизняний учений тлумачить «компетентність» як сукупність знань і умінь у особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, а також використовувати отриману інформацію [57, с. 149].

Вищезазначене, на наш погляд, дає підстави розглядати дефініцію «компетентність» більше у професійному, аніж особистісному контексті. Підтвердженням цього є також думка А. Коноха, який вбачає в компетентності дещо якісне, що з'являється внаслідок практичної діяльності, вміння вчитися, працювати в колективі, приймати рішення та нести відповідальність, планувати й організовувати свою роботу й роботу інших, спілкуватися з людьми, дітьми та встановлювати ділові контакти, виступати перед аудиторією [117, с. 33].

Схожої думки в контексті розуміння сутності дефініції «компетентність» притримується В. Буряк. Уданому випадку компетентність розглядається вченим як здатність особистості вирішувати професійні завдання визначеного класу, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду [41, с. 51].

Дещо в більш розгорнутому вигляді пропонує визначення даного поняття О. Овчарук. І хоча, як і в попередніх наведених випадках, зазначена дефініція також розглядається переважно у професійному контексті, в цьому випадку вчений виділяє декілька компетентностей особистості, зокрема: соціальні компетентності (здатність до співробітництва, наявність активності, комунікативні навички тощо); мотиваційні компетентності

(здатність до навчання, уміння та прагнення досягти успіху); функціональні компетенції (технічна й наукова компетентність, уміння використовувати джерела інформації) [152, с. 33]. Розглядаючи поняття компетентності, вважаємо буде справедливо вказати й на ті публікації, в яких тим чи іншим чином розглядається вказана дефініція, між тим, які з різних причин не подаються у вигляді текстового аналізу [21; 31; 36; 46; 54; 69; 70; 76; 104; 115; 128; 131; 132; 136; 139; 145; 151; 162; 172; 175; 181; 195; 229; 244; 245; 247; 249]. Аналіз вищезазначеної наукової літератури в контексті зазначеної дефініції спонукає нас констатувати, що поняття «компетентність», особливо в педагогічній літературі, частіше зустрічається (у словосполученні) «професійна компетентність» та «професійно-педагогічна компетентність».

Між тим, стосовно аналізу вказаних дефініцій звернемося до тих з них, які, на наш погляд, найбільш чітко відбивають сутність вказаних понять. Певний інтерес в зазначеному контексті для нас створює визначення професійної компетентності, яке пропонує А. Чорноштан. Учений визначає професійну компетентність як стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; уміти виконувати функції, пов'язані з результатами праці людини [228, с. 54]. Н. Нічкало, у свою чергу, розглядає професійну компетентність майбутнього фахівця через наявність у нього професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, спрямованість до конкретної професійної діяльності, а також уявлення про власні соціальні ролі, прагнення та ціннісні орієнтації [151]. Таке визначення, на наш погляд, має особливу значущість в контексті валеологічної компетентності майбутнього спеціаліста, оскільки в даному випадку автор наголошує на таких важливих компонентах професійної компетентності як особистісні соціальні ролі та ціннісні орієнтації. Розглядаючи вищезазначене в рамках нашого дослідження можемо розуміти це як прагнення особистості до власної самореалізації, яка, на наш погляд, не можлива в повній мірі без гарного здоров'я. Наявність же ціннісних орієнтацій в нашому випадку може розцінюватись як спрямованість до саооздоровлення, розуміння власного

здоров'я та здоров'я оточуючих як найвищої ціності. Саме таке розуміння, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, є пріоритетним нині для особистості [148].

Достатньо близьким у формулюванні до дефініції «професійна компетентність» визначається вченими професійна компетентність по відношенню до майбутніх педагогів («професійно-педагогічна компетентність»). Н. Кузьміна професійно-педагогічну компетентність визначає як наявність у майбутнього педагога системи знань і умінь, що виявляються при вирішенні на практиці відповідних професійно-педагогічних завдань [132, с. 44]. Дещо в іншому вигляді професійно-педагогічну компетентність розглядає Н. Глузман. На переконання вченої, професійно-педагогічна компетентність є динамічною категорією і передбачає наявність у педагога таких якостей, які дають йому змогу найефективніше здійснювати педагогічний процес у змінювальних соціально-педагогічних умовах [52, с. 106]. Приваблює в данному випадку те, що вчена наголошує на специфіці педагогічної діяльності вчителя й потребі в відповідних якостях, що дозволяють пристосовуватись до будь-яких змін та умов, що безпосередньо впливають на навчально-виховний процес, використовуючи при цьому необхідні знання, уміння та досвід для якісного виконання професійних обов'язків. Таке визначення є доречним передусім тому, що останнім часом спостерігаються значні й динамічні зміни, як у контексті змісту, так і підходів щодо здійснення навчально-виховного процесу, особливо у загальноосвітніх навчальних закладах. І, відповідно, вкрай важливо, щоб педагог умів швидко адаптуватись до зміни обставин, не погіршуючи процес навчання.

Між тим, найбільш близьким у нашому розумінні поняття професійно-педагогічної компетентності пропонує Н. Волкова, яка визначає її через спрямованість у педагога до здійснення інноваційної діяльності, розвитку особистісної культури та поглиблення власного досвіду, а не лише як наявність необхідних знань, умінь, навичок [50, с. 487]. Цілком

підтримуючи думку вченої, вважаємо за доцільне розглядати наявність у студентів спрямованості до інноваційної діяльності й у контексті залучення учнів до вироблення у них усвідомлення значущості власного здоров'я, потребі його збереження та зміцнення, ведення здорового способу життя.

Отже, стило розглянувши вищезазначені дефініції, нарешті звернемось до аналізу поняття валеологічної компетентності особистості взагалі та педагогів зокрема («професійно-валеологічна компетентність»). У даному випадку, перш за все, звернемо увагу на висновок, який зробила М. Кошелеві на основі здійсненого аналізу наукової літератури щодо стану розробленості проблеми формування психолого-валеологічної компетентності педагога. Вчена зазначає, що у теперішній час, незважаючи на наявність окремих дисертаційних робіт та наукових публікацій, зробленні спроби розглянути сутність та зміст валеологічної компетентності та здоров'язбережувальної компетентності [121].

Поважаючи думку дослідниці, на основі аналізу найбільш змістовних визначень зазначених вище дефініцій, ми все ж спробуємо з'ясувати сутність валеологічної компетентності студентів (*майбутніх педагогів*) і визначити її зміст та структуру. І, перш за все, дотримуючись логіки нашого аналізу важливих для дослідження дефініцій, розглянемо поняття валеологічної компетентності студентів (непедагогічної спеціальності), яке зокрема пропонує Л. Андрющенко та Є. Філатова. На думку науковців, валеологічну компетентність слід розглядати як нове інтегральне утворення особистості, засноване на сформованих валеологічних компетенціях, що забезпечують високий рівень здоров'язбереження у процесі професійно-особистісного становлення [13]. У даному випадку звертаємо увагу на те, що науковці розглядають валеологічну компетентність як утворення, що дозволяє зберігати власне здоров'я як в межах професійної діяльності так і в особистісній, повсякденній діяльності.

Достатньо виправдано, на наш погляд, навести виділені авторами валеологічні компетенції, зокрема загальнонаукові та загальнокультурні. Так,

загальнонаукові валеологічні компетенції Л. Андрющенко, Є. Філатова розглядають як здатність особистості научно аналізувати і прогнозувати біосоціальну ситуацію, вплив соціокультурних чинників різних територій на біосистему «Людина», здатність виявляти природничонаукову сутність проблем здоров'язбереження, яка виникає в ході життя та професійної діяльності. Натомість загальнокультурні валеологічні компетенції вчені визначають через здатність та готовність особистості до самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку в сфері фізичної культури в умовах розвитку науки та соціальної практики, яка змінюється (до переоцінення накопиченого досвіду, аналізу свого фізичного здоров'я, здатностей, умінь здобувати нові знання у сфері здоров'язбереження, використовувати різні форми навчання, інформаційно освітні, оздоровчі технології і т.д.); повагу та бережливе ставлення до історичної спадщини та культурним оздоровчим традиціям; розуміння рушійних сил та закономірностей людини в історичному процесі; розуміння і аналіз світоглядних соціально і особистісно значущих філософських проблем; розуміння моральних обов'язків людини бути здоровим по відношенню до природи, суспільства, іншим людям та самому собі; розуміння ролі валеологічної культури у людській життєдіяльності; розуміння і аналіз соціокультурних проблем і процесів; здатність сприймати і адекватно інтерпретувати інформацію про суспільне здоров'я; використання соціологічного знання у професійній і суспільній діяльності; розуміння багатогранності знання у професійній і суспільній діяльності; розуміння багатогранності здоров'язбережувальних структур і цивілізацій у їх взаємодії [13]. Таким чином, загальнокультурні компетенції науковці визначають в значно ширшому, змістовнішому та об'ємнішому виглядах, аніж загальнонаукові компетенції особистості.

Повертаючись до дефініції «валеологічна компетентність», зупинимось на визначенні, яке пропонує О. Дорошенко. На думку вченого, під валеологічною компетентністю слід розуміти результат засвоєння студентом валеологічних знань та умінь, що проявляються в усвідомленні значущості



здоров'я, здорового способу життя для усієї життєдіяльності протягом усього життя, а також здатність та готовність особистості контролювати власне самопочуття та стан фізичного, психічного, морального та духовного здоров'я, своєчасно та адекватно реагувати на «збої» ситуації, що склалась [74]. З вищезазначеного визначення бачимо, що, співставляючи визначення валеологічної культури (розгляд яких подавався вище) та валеологічної компетентності (яке пропонує О. Дорошенко), можна виділити не тільки їх подібні між собою змістовні складові, зокрема оздоровчий компонент, закладений в них як стрижень, основу їх сутності, але й певні відмінності. Зокрема, у визначенні валеологічної компетентності, запропонованому О. Дорошенко, чітко вказується наявність в особистості валеологічних знань та умінь, а також на таких важливих складових, як здатність та готовність (що, на наш погляд, є ключовими в даному визначенні) до постійного контролю та корекції власного здоров'я в різних умовах та обставинах життєдіяльності. При цьому автор наголошує на важливості адекватного реагування на обставини з обов'язковим з'ясуванням ступеню їх впливу на стан здоров'я особистості й відповідного добору оздоровчих дій, заходів, підходів, що також має відбуватись, спираючись на валеологічні знання та уміння, які й характеризують наявність у особистості валеологічної компетентності.

Таким чином, вищезазначене спонукає нас до висновку, що по відношенню до майбутніх фахівців, особливо майбутніх педагогів, більш виправдано використовувати дефініцію валеологічна компетентність, аніж валеологічна культура. Таку думку, перш за все, обґрунтовуємо тим, що валеологічна компетентність більш чітко відбиває наявність у майбутнього фахівця необхідних знань, умінь та навичок у контексті виховання здорових учнів та забезпечення власного здоров'я, що, безперечно, базується на свідомому розумінні значущості відповідних дій. Натомість близькі в даному контексті дефініції «валеологічна культура» та «культура здоров'я», у цілісному і дещо узагальненому вигляді, вважаємо, більш доцільно

використовувати по відношенню до самої особистості, в професійні обов'язки якої не входить відповідальність за озброєння учнів знаннями з питань збереження та зміцнення здоров'я. Валеологічна культура, на наш погляд, являє, перш за все, якісну сформованість у особистості розуміння значущості власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Між тим, в рамках нашого дослідження досить значущим є не тільки наявність мотивованості студентів щодо зазначеного процесу але, що не менш важливо, набуття, на якісному професійному рівні, необхідних знань та умінь зі збереження та зміцнення здоров'я, а також відповідних умінь, щодо озброєння валеологічними знаннями та уміннями своїх майбутніх учнів з урахуванням особливостей їх вікового періоду (молодші школярі, підлітки, учні старшої школи), інтересів, стану здоров'я тощо. При цьому ми переконані, що обидві вищезазначені дефініції є надзвичайно значущі для будь-якої особистості, оскільки передбачають виховання прагнення у особистості до власного оздоровлення в усіх аспектах (духовному, соціальному, інтелектуальному, психічному, фізичному тощо). Тим чином, сформованість у педагога валеологічної культури чи культури здоров'я жодним чином не розглядаємо як щось зайве, навіть при наявності сформованості у нього валеологічної компетентності.

Підтвердженням вищезазначеного, вважаємо, може слугувати визначення професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів, запропоноване В. Нестеренко, в якому професійно-валеологічна компетентність розглядається як показник якості підготовки педагогів до виховання у дошкільників навичок ведення здорового способу життя, що характеризує її як складову загальної професійної компетентності педагога, яка, у свою чергу, конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних з вихованням у дошкільників навичок ведення здорового способу життя [150, с. 64].

Нарешті, найбільш близьким для нашого дослідження є визначення зазначеної дефініції, яке пропонує О. Бондаренко. Вчена розглядає

валеологічну компетентність студентів педагогічних університетів як складову їх життєвої компетентності, яка проявляється в знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх вихованців [38]. Максимально наближаючись до виконання поставленого завдання даного підрозділу, враховуючи специфіку теми дослідження, вважаємо, буде цілком виправданим здійснити стислий аналіз таких понять, як «духовність» та «духовний розвиток». Останнім часом проблема духовності взагалі та духовного розвитку особистості зокрема привертає увагу вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема питанням визначення понять духовність та духовний розвиток можемо спостерігати в ряді робіт сучасних вчених [32; 127; 155; 166; 167; 190; 252] та інших наукових працях.

Не применшуючи значущість кожного із запропонованих ученими визначень зазначених вище дефініцій, у нашому дослідженні уважно зосередимось лише на окремих з них, які, по-перше, розглядаються науковцями переважно в педагогічному контексті, по-друге, в яких, на наш погляд, найповніше розкриваються їх зміст і сутність.

Одним із таких вважаємо є визначення духовності, запропоноване Т. Петраковою. Учена наголошує, що духовність є тим, що піднімає особистість над її фізіологічними потребами, те, що належить до вищої здатності душі людини, що закладено в основі її особистості. Духовність, на думку авторки, цілком виправдано вважати тим найвищим, кінцевим, до чого прагне особистість, предметом людських прагнень, вектором спрямованості до поставлених особистістю цілей [176].

Дещо в іншому контексті пропонує розглядати духовність І. Зенченков, який зауважує на тому, що духовність особистості проявляється як вільна самореалізація людських можливостей, спрямована на служіння людям, вимірюється аксіологічним змістом, постає стрижнем духовного розвитку особистості. Прояв та реалізація духовності, на думку науковця, здійснюється через духовні цінності: Істини, Добра й Краси [100, с. 19-20]. Важко не погодитись із зазначеними визначеннями, оскільки в них

наголошується на дуже значущих змістовних характеристиках дефініції «духовність».

Між тим, дещо в більш розгорнутому вигляді пропонує поглянути на зміст поняття «духовність» автор дисертаційного дослідження «Духовний розвиток учнівської молоді в регіональному культурно-освітньому просторі». Резюмуючи велику кількість визначень духовності, запропонованих зарубіжними та відчизняними науковцями, О. Омельченко зазначає, що духовність, зокрема в педагогічному контексті, більшістю науковців розуміється як особлива характеристика особистості, яка містить її духовні інтереси і потреби. У духовності інтегруються емоційні й інтелектуальні потенціали особистості, творча діяльність, ціннісні орієнтації та моральні настанови. Духовність розглядається як внутрішня сфера самовизначення людини, її морально-естетичний стан [155, с. 53]. Далі науковець зауважує, що «духовність, як синтез емоційного, морального й інтелектуального потенціалів особистості виражається в прагненні до активного, свідомого, творчого самовираження, проявляється в потребі спілкування з мистецтвом» [155, с. 53].

Таким чином, на думку О. Омельченко, «духовність» слід розглядати як стан душі, який відбиває багатство внутрішнього світу особистості, її свідомість і світогляд, наявність духовних інтересів, духовних потреб, системи духовних цінностей, що реалізуються у творчій діяльності, у духовному дійстві, що має катарсичну спрямованість, у високоморальній поведінці і культурі вчинку [155, с. 55]. Основою ж духовності людини є світогляд, так як саме він здійснює оцінку, відбір соціокультурного матеріалу і його переведення у духовний досвід особистості, орієнтації творчої діяльності на певні ідеали [155, с. 54].

Корисним для нас є також визначення духовності, запропоноване Г. Шевченко. Учена наголошує, що духовність є стрижнем кожної індивідуальності, яка втілює в собі найвищі людські якості, постійну духовну працю над своєю душею, своїм внутрішнім світом, над удосконаленістю

[234, с. 6]. Цілком погоджуючись з ученою, наголосимо, що саме прагнення самоудосконалення, на наш погляд, є одним з чітких показників, за допомогою якого можна здійснювати моніторинг духовного зростання особистості.

Цілком погоджуємось з Ю. Хрустальовим, що духовність людини проявляється через гармонію внутрішнього світу з зовнішнім. На думку автора, у зв'язку з вищезазначеним виникає розуміння того, що духовність нерозривно пов'язана з моральністю, оскільки аморальна людина не може бути духовною, а от людина, яка проявляє своєю поведінкою в суспільстві певні норми моральних вчинків, може бути абсолютно бездуховно [225]. У свою чергу А. Некрасов наголошує, що духовність дає людині змогу всебічного розвитку, розкриття його творчого потенціалу, талантів, робить його життя змістовним і цілеспрямованим. Духовний розвиток людини, на переконання автора, – це найефективніший і, менш за все, витратний шлях, який може усунути причини всіх проблем людини. У свою чергу, духовність А. Некрасов визначає як милосердя, внутрішня чистота, безкорисливість, відповідальність за свої думки, за свої вчинки і слова, за відношення до навколишнього світу. Таким чином, духовність – це внутрішня моральна сутність людини, основа його життєдіяльності [149.].

Р. Парошина зауважує, що визнання сучасною педагогічною наукою духовного начала в людині дозволяє по-новому поглянути і на саму людину, і на проблему духовно-морального становлення людини. Головними причинами абсолютно всіх негараздів і хвороб людини, на думку автора, є бездуховність і неуцтво, що проявляється у вигляді протиправного і аморального способу життя [171]. На переконання Р. Парошиної, молодь повинна бачити сенс свого життя, в протилежному випадку її чекає алкоголізм, наркоманія, суїцид тощо. У свою чергу, духовність автор розглядає як фундамент, на якому будується здорове суспільство [171]. А формування валеологічної компетентності на шляху духовно-морального виховання молоді вона розглядає як справу державної ваги, тому що

аморальність і бездуховність суспільства ховає у собі реальну небезпеку для держави. Духовне життя людини науковиця вбачає в виконанні заповідей, правильній оцінці своїх дій і недоліків [171].

Оскільки формуванню духовності передуює духовний розвиток особистості, який ми розглядаємо в річищі формування валеологічної компетентності студента, стисло звернемось й до цього поняття. Так, певний інтерес створює для нас визначення А. Радченко, яка зазначає, що духовний розвиток людини визначає мету її існування, ідеали й життєві цінності. У свою чергу, духовно розвинену особистість дослідниця розглядає не тільки таку, що говорить про загальнолюдські моральні принципи, але й намагається жити згідно з ними [183, с. 51-52]. Подібної думки дотримується О. Омельченко. Він вважає, що духовний розвиток особистості передбачає досягнення мети бути духовно вихованим, тобто набутти тих якостей, що є складовими змістовної сутності духовності [155, с. 55]. Учений виділяє наступні аспекти духовного розвитку особистості: розвиток духовних потенцій особистості (інтелекту, пам'яті, мислення, уяви, сприйняття тощо) і формування ціннісних орієнтацій, тобто вибір людиною певних моральних, естетичних та інших духовних цінностей в якості ідеалів, норм, пріоритетів, що визначають її життєву позицію; формування й розвиток духовних потреб як основи цілісного внутрішнього психічного життя людини, що проявляється в його діях [155, с. 53-54]. Між тим, найбільш близьким до нашого розуміння духовного розвитку особистості є визначення провідної вченої в галузі валеології та формування духовної особистості М. Гончаренко. Авторка навчального посібника «Валеопедагогічні основи духовності» визначає духовний розвиток особистості через її самовдосконалення, що включає багато послідовних морально-етичних ступенів утворень себе [55, с. 340].

Отже, вивчення вищезазначених дефініцій дозволило нам здійснити спробу запропонувати авторське бачення сутності поняття «валеологічна компетентність студента педагогічної спеціальності». На нашу думку,

**валеологічну компетентність студента педагогічної спеціальності** доречно розглядати через наявність у майбутнього фахівця сукупності необхідних знань, умінь та навичок з формування, збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я у нерозривній єдності духовного, соціального, психічного та фізичного аспектів, (*де духовний аспект відіграє визначальну й відправну роль*), а також прагнення здоров'єтворчості, розуміння значущості і потреби постійного духовного розвитку на основі самоудосконалення у особистісному та професійному планах.

У структурі валеологічної компетентності студента педагогічної спеціальності, представленої за допомогою рисуку (рис. 1.1), ми виділяємо наступні її компоненти:

1) **змістовний** - *валеологічні знання* (знання зі збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях);

2) **технологічний** - *валеологічні уміння і навички* (уміння та навички з застосування оздоровчих технологій та методик їх застосування у навчально-виховному процесі з метою здоров'язбереження та здоров'язміцнення майбутніх вихованців; уміння і навички, необхідні для виконання застосування оздоровчих методик, технологій, систем щодо власного оздоровлення на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях);

3) **аксіологічний** - *усвідомлення цінності власного життя та здоров'я* (розуміння значущості та потреби збереження й зміцнення власного здоров'я, прагнення постійного духовного розвитку; спрямованість на формування у майбутніх вихованців аксіологічного мислення у контексті власного життя і здоров'я);

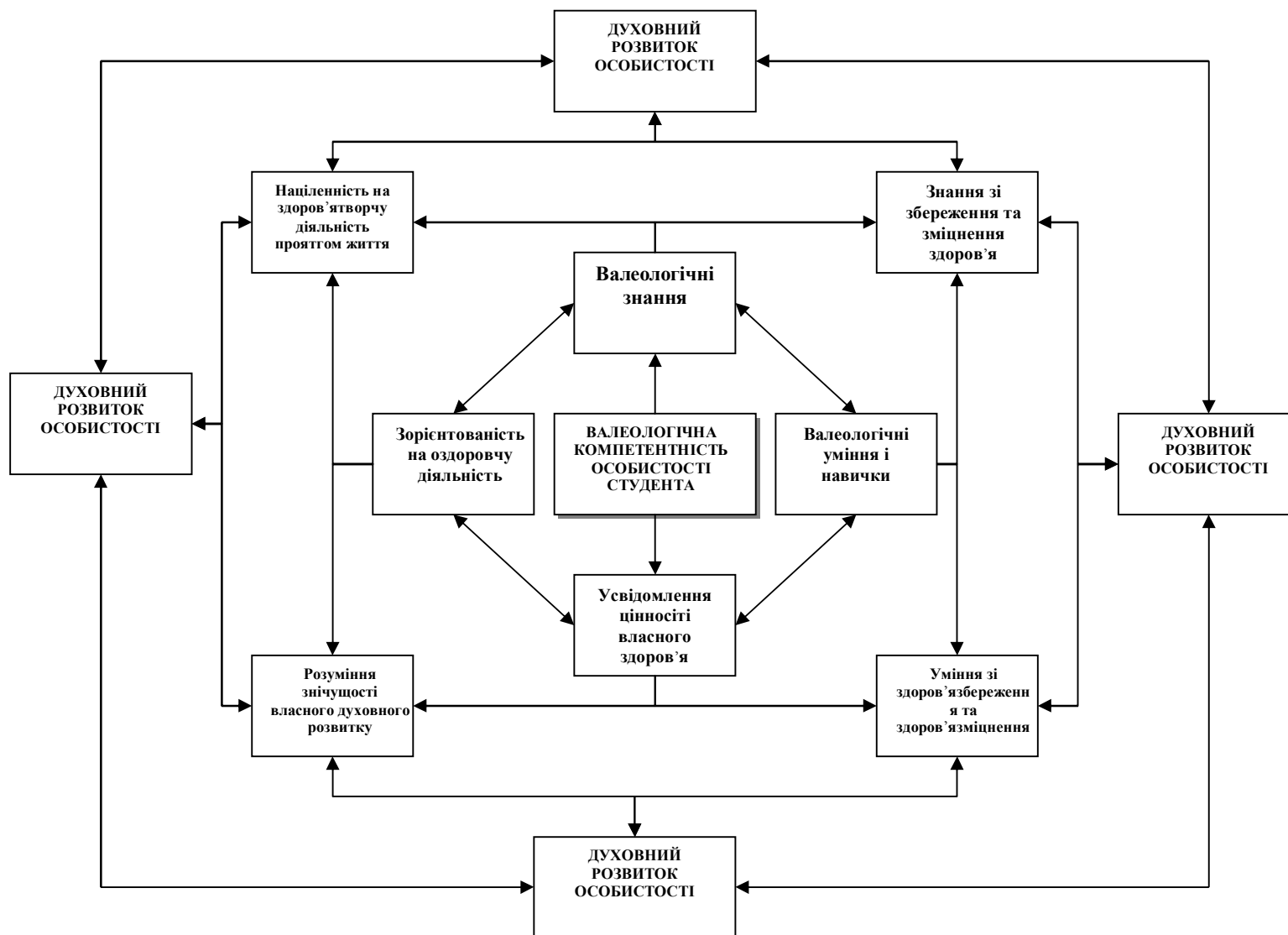


Рис. 1.1. Структура валеологічної компетентності майбутнього педагога



4) **особистісно-діяльнісний** - *зорієнтованість на оздоровчу діяльність* (націленність на здоров'єтворчу діяльність у особистісному та професійному планах; міцні переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання тощо).

Як видно з рисунку, усі вищезазначені змістовні частини мають між собою тісний взаємозв'язок і взаємообумовленість. Особливу значущість у запропонованій структурі валеологічної компетентності студента педагогічної спеціальності є те, що кожна зі змістовних частин має пряме чи опосередковане відношення в контексті духовного розвитку особистості. Таким чином, здійснений аналіз поняття «валеологічна компетентність студента педагогічної спеціальності», а також визначення його структури дозволяє виокремити критерії, показники та рівні валеологічної компетентності майбутніх педагогів, а також розробити діагностичний інструментарій в зазначеному контексті в цілому.

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз наукової літератури, присвяченої вивченню стану розробленості різних аспектів процесу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів засвідчив актуальність, багатоаспектність та значущість заявленої проблеми.

Дослідження літературних джерел, зокрема в галузі валеології та медицини дозволяє констатувати, що до теперішнього часу зберігаються негативні тенденції щодо стану здоров'я населення в цілому, студентської та учнівської молоді зокрема, його духовної, психічної, соціальної та соматичної складових.

Вивчення ґрунтовних досліджень в контексті набуття майбутніми учителями валеологічної компетентності в вищих навчальних закладах свідчать, по-перше, про підвищення уваги з боку вітчизняних та зарубіжних науковців щодо вирішення зазначеної проблеми за рахунок валеологізації

освітнього середовища в ВНЗ, а саме формування у студентів таких феноменів як валеологічний саморозвиток, валеологічну та еколого-валеологічну культури, культуру здоров'я тощо; по-друге, підтверджують наявні наукові розробки щодо формування в майбутніх педагогів валеологічної компетентності; по-третє, дозволяють констатувати недостатню розробленість на науковому рівні питань формування валеологічної компетентності студентів в рамках позанавчального виховного процесу університету.

Аналіз сукупності важливих для нашого дослідження дефініцій (здоров'я, здоровий спосіб життя, валеологічна культура, компетентність, валеологічна компетентність, духовність, духовний розвиток тощо) дозволив запропонувати власне визначення поняття «валеологічна компетентність студента педагогічної спеціальності», яку ми розглядаємо через наявність у майбутнього фахівця сукупності необхідних знань, умінь та навичок з формування, збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я у нерозривній єдності духовного, соціального, психічного та фізичного аспектів, (де духовний аспект відіграє визначальну й відправну роль), а також прагнення здоров'єтворчості, розуміння значущості і потреби постійного духовного розвитку на основі самовдосконалення у особистісному та професійному планах.

Визначено структуру валеологічної компетентності студента педагогічної спеціальності, яка передбачає наступні складові: змістовну - *валеологічні знання* (знання зі збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях); технологічну - *валеологічні уміння і навички* (уміння та навички з застосування оздоровчих технологій та методик їх застосування у навчально-виховному процесі з метою здоров'язбереження та здоров'язміцнення майбутніх вихованців; уміння і навички, необхідні для виконання застосування оздоровчих методик, технологій, систем щодо власного оздоровлення на духовному, соціальному, психічному та фізичному

рівнях); аксіологічну - *усвідомлення цінності власного життя та здоров'я* (розуміння значущості та потреби збереження й зміцнення власного здоров'я, прагнення майбутніх вихованців аксіологічного мислення у контексті власного життя і здоров'я); особистісно-діяльнісну - *зорієнтованість на оздоровчу діяльність* (націленість на здоров'єтворчу діяльність у особистісному та професійному планах; міцні переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання тощо).

## РОЗДІЛ 2

### НАУКОВО-ДОСЛІДНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ УНІВЕРСИТЕТУ

#### **2.1. Діагностика рівня сформованості валеологічної компетентності студентів**

Здійснення на практиці діагностики рівня сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей потребувало визначення критеріальної бази дослідження, з'ясування вибіркової сукупності респондентів дослідження (встановлення кількісного та якісного складу учасників констатувального експерименту), розробки діагностичного інструментарію тощо. Дотримуючись заявленої вище послідовності, а також логіці побудови підрозділу в контексті вирішення поставлених завдань дисертації спочатку звернемось до розгляду відповідних критеріїв. Визначаючи критерії сформованості валеологічної компетентності студентів, ми виходили з того, що критерій (як зазначається в енциклопедичному словнику) є мірилом, на підставі якого дається оцінка будь-якої дії, явища, ідеї тощо [203, с. 663]. Орієнтуючись на зазначене вище трактування критерію, ми прагнули досить ретельно підійти до їх визначення, оскільки саме від їх чіткості й конкретності, а також відповідних до них показників і рівнів видається можливим визначити реальний стан сформованості будь-якого явища (у нашому випадку валеологічної компетентності студентів). У зв'язку з цим, ми прагнули максимально деталізовано представити критерії, показники та рівні сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Орієнтуючись на зміст поняття «валеологічна компетентність студентів», запропоноване й подане в попередньому підрозділі (дивись парагр. 1.2), нами було визначено мотиваціо-вольовий, когнітивний та

процесуальний критерій. Звернемось безпосередньо до опису запропонованих нами критеріїв.

**Мотиваційно-вольовий критерій** є вкрай важливим в контексті валеологічної компетентності студентів, оскільки є генеруючою, спонукальною силою до оволодіння особистістю необхідними знаннями, уміннями, навчальних яких в кінцевому рахунку дозволяє здійснювати на практиці комплекс дій у аспекті власного оздоровлення, а також озброєння майбутніх вихованців валеологічними знаннями та уміннями. Даний критерій передбачає наявність наступних показників:

- розуміння цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих;
- націленість на здоров'єтворчу діяльність у особистісному та професійному планах;
- переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання.

**Когнітивний критерій** включає наявність необхідних валеологічних знань за чотирма блоками:

*Перший блок «Сутність здоров'я» передбачає наявність таких знань:*

- знання сутності духовного аспекту здоров'я;
- знання сутності психічного аспекту здоров'я;
- знання сутності соціального аспекту здоров'я;
- знання сутності фізичного аспекту здоров'я;
- усвідомлення значущості взаємозв'язку та взаємозалежності усіх аспектів здоров'я у ієрархічній послідовності (духовного, психічного, соціального, фізичного).

*Другий блок «Основи зміцнення та збереження індивідуального здоров'я» включає наступні знання:*

- фундаментальні знання зі збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях;

- знання сучасних оздоровчих систем, методик, технологій, що сприяють підвищенню рівня здоров'я;
- знання з побудови індивідуальної оздоровчої системи;

*Третій блок «Значення валеологічної освіченості у духовному розвитку особистості» передбачає наявність таких знань:*

- усвідомлення взаємозалежності валеологічної компетентності з духовним розвитком особистості;
- знання основ використання валеологічних знань та умінь у контексті оптимізації процесу власного духовного розвитку та майбутніх вихованців.

*Четвертий блок «Особливості озброєння учнів валеологічними знаннями» включає такі знання:*

- знання особливостей озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією з питань збереження та зміцнення здоров'я;
- знання в контексті формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя з урахуванням вікових особливостей школярів;
- розуміння значущості формування в учнів духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

**Процесуальний критерій** включає сукупність умінь і навичок щодо зміцнення та збереження власного здоров'я та методичних умінь з виховання всебічно здорового підростаючого покоління. Враховуючи те, що в нашому дослідженні задіяні студенти педагогічних спеціальностей (тобто майбутні учителі) за основу ми взяли запропоновану Н. Кузьміною класифікацію умінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні та організаційні) [131] і відповідно адаптували їх в контексті специфіки нашого дослідження. Більш конкретно характеризуємо кожне з перелічених умінь.

Гностичні уміння передбачають:

- уміння поповнювати валеологічні знання з різних джерельних баз, у тому числі з використанням сучасних засобів масової інформації;

- уміння виявляти стан мотивованості учнів до ведення здорового способу життя;
- уміння визначати стан духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у людини різного віку;
- уміння передбачати результати оздоровчих заходів на стан здоров'я учнів.

Проективні уміння включають:

- уміння планувати режим дня та відповідні оздоровчі заходи протягом дня;
- уміння розробляти власні проекти оздоровчих заходів;
- уміння передбачати проблемні епізоди у контексті запланованих оздоровчих заходів з учнями різного вікового періоду;
- уміння визначати цілі і завдання валеологічного виховання та *духовного розвитку особистості*.

Конструктивні уміння передбачають:

- уміння прогнозувати результати валеологічної діяльності;
- уміння конструювати власну оздоровчу програму з урахування стану здоров'я, індивідуальних особливостей тощо;
- уміння відбирати найбільш оптимальні форми і методи роботи з учнями в контексті озброєння їх валеологічними знаннями та уміннями;
- уміння конструювати моделі валеоповедінки зі спрямованістю на *постійний духовний розвиток особистості*.

Комунікативні уміння включають:

- уміння доносити до учнів та їх батьків значущість щоденного дотримання оздоровчої діяльності з урахуванням постійного духовного розвитку;
- уміння керувати власною поведінкою при нестандартних і непередбачуваних обставинах.

Організаційні уміння передбачають:

- уміння організовувати власну оздоровчу діяльність з використанням найкращого світового досвіду;
- уміння організовувати оздоровчі заходи з дітьми різного віку;
- уміння організовувати свою валеоповедінку зі спрямованістю на власний духовний розвиток.

Визначені критерії дозволили нам виділити *рівні* сформованості валеологічної компетентності студентів (**високий, середній, низький**). Детально наведемо їх змістовні характеристики.

*Високий рівень* сформованості валеологічної компетентності студентів за **мотиваційно-вольовим критерієм** передбачає: глибоке розуміння цінності власного життя та здоров'я оточуючих; свідому націленість студента на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах; міцні переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя, як основу духовного зростання.

*Середній рівень* вміщує: в цілому наявне розуміння цінності власного життя та здоров'я оточуючих; невиражену націленість студента на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах; помірні переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання.

*Низький рівень* передбачає: нестійкий інтерес до розуміння цінності власного життя та здоров'я оточуючих; майже відсутню націленість студента на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах; нестійкі переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання.

*Високий рівень* сформованості валеологічної компетентності студентів за **когнітивним критерієм** передбачає: глибокі знання в контексті сутності духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я; повною мірою усвідомлює значущість взаємозв'язку та взаємозалежності усіх аспектів здоров'я у їх ієрархічній послідовності; на високому



продуктивному рівні володіє знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях; вільно оперує знаннями сучасних оздоровчих систем, методик, технологій, що сприяють підвищенню рівня здоров'я; гарно орієнтується в питаннях побудови індивідуальної оздоровчої системи; чітко усвідомлює взаємозалжність валеологічної компетентності з духовним розвитком особистості; здатний, на якісному рівні використовувати валеологічні знання та уміння щодо оптимізації процесу власного духовного розвитку та майбутніх вихованців; вільно орієнтується в питаннях озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією з питань збереження та зміцнення здоров'я; має міцні знання в контексті формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя з урахуванням вікових особливостей школярів; відмічається виражене усвідомлення значущості формування в учнів духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

*Середній рівень* включає: загальні знання в контексті сутності духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я; на достатньому рівні усвідомлює значущість взаємозв'язку та взаємозалежності усіх аспектів здоров'я у їх ієрархічній послідовності; певною мірою володіє знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях; в цілому володіє знаннями сучасних оздоровчих систем, методик, технологій, що сприяють підвищенню рівня здоров'я; має цілісне уявлення щодо побудови індивідуальної оздоровчої системи; розуміє взаємозалежність валеологічної компетентності з духовним розвитком особистості; має загальне уявлення з питань використання валеологічних знань та умінь щодо оптимізації процесу власного духовного розвитку та майбутніх вихованців; розуміється на проблемі озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією з питань збереження та зміцнення здоров'я; має

ґрунтовні знання в контексті формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя з урахуванням вікових особливостей школярів; здатний здійснювати процес формування в учнів духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

*Низький рівень* передбачає: наявність часткових (фрагментарних) знань сутності духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я; майже відсутню усвідомленість взаємозв'язку та взаємозалежності усіх аспектів здоров'я у ієрархічній послідовності; має слабе уявлення щодо основ збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях; слабо орієнтується у сучасних оздоровчих системах, методиках, технологіях, що сприяють підвищенню рівня здоров'я; недостатньо володіє знаннями з побудови індивідуальної оздоровчої системи; не віддає належного значення взаємозалежності валеологічної компетентності з духовним розвитком особистості; має недостатні озброєнність знаннями з оптимізації процесу власного духовного розвитку та майбутніх вихованців; майже не володіє знаннями в контексті формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя з урахуванням вікових особливостей школярів.

*Високий рівень* сформованості валеологічної компетентності студентів за **процесуальним критерієм** передбачає у студента: наявні гарні уміння поповнювати валеологічні знання з різних джерельних баз, в тому числі з використання сучасних ЗМІ; здатність якісно виявляти стан мотивованості учнів до ведення здорового способу життя, визначати стан духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у людини різного віку, передбачати результати оздоровчих заходів на стан здоров'я учнів; студент творчо підходить до планування режиму дня та відповідні оздоровчі заходи протягом дня, розробки авторських проектів оздоровчих заходів; здатний передбачати проблемні епізоди у контексті плануємих оздоровчих заходів з учнями різного вікового періоду, визначати цілі і завдання

валелогічного виховання та духовного розвитку особистості, прогнозувати результати валеологічної діяльності, конструювати власну оздоровчу програму з урахування стану здоров'я, індивідуальних особливостей тощо; на високому рівні володіти уміннями відбирати найбільш оптимальні форми і методи роботи з учнями в контексті озброєння їх валеологічними знаннями та уміннями, конструювати моделі валеоповедінки зі спрямованістю на постійний духовний розвиток особистості, доносити до учнів та їх батьків значущість щоденного дотримання оздоровчої діяльності з урахуванням постійного духовного розвитку, керувати власною поведінкою при нестандартних і непередбачуваних обставинах, організовувати власну оздоровчу діяльність з використанням найкращого світового досвіду, оздоровчі заходи з дітьми різного віку та свою валеоповедінку зі спрямованістю на власний духовний розвиток.

*Середній рівень* включає: наявні часткові уміння з оновлення валеологічних знань з різних джерельних баз, успішно справлятися з завданням виявлення стану мотивованості учнів до ведення здорового способу життя, визначати стан духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у людини різного віку, прогнозувати результати оздоровчих заходів на стан здоров'я учнів, планувати режим дня та відповідні оздоровчі заходи протягом дня, розробляти авторські проекти оздоровчих заходів, прогнозувати проблемні епізоди у контексті запланованих оздоровчих заходів з учнями різного вікового періоду; здатність визначати цілі і завдання валелогічного виховання та духовного розвитку особистості, прогнозувати результати валеологічної діяльності, конструювати власну оздоровчу програму з урахуванням стану здоров'я, індивідуальних особливостей тощо; на достатньому рівні оволодіння уміннями відбирати найбільш оптимальні форми і методи роботи з учнями в контексті озброєння їх валеологічними знаннями та уміннями, конструювати моделі валеоповедінки зі спрямованістю на постійний духовний розвиток особистості, доносити до учнів та їх батьків значущість щоденного

дотримання оздоровчої діяльності з урахуванням постійного духовного розвитку, керувати власною поведінкою при нестандартних і непередбачуваних обставинах, організовувати власну оздоровчу діяльність з використанням найкращого світового досвіду, оздоровчі заходи з дітьми різного віку та свою валеоповедніку зі спрямованістю на власний духовний розвиток.

*Низький рівень* передбачає: недостатність володіння студентом уміннями з оновлення валеологічних знань з різних джерельних баз, виявляти стан мотивованості учнів до ведення здорового способу життя, визначати стан духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у людини різного віку, прогнозувати результати оздоровчих заходів на стан здоров'я учнів, планувати режим дня та відповідні оздоровчі заходи протягом дня, розробляти авторські проекти оздоровчих заходів; слабо справляється з визначенням цілей і завдань валеологічного виховання та духовного розвитку особистості, прогнозує результати валеологічної діяльності, конструює власну оздоровчу програму з урахування стану здоров'я, індивідуальних особливостей відбором та застосуванням найбільш оптимальних форм і методів роботи з учнями в контексті озброєння їх валеологічними знаннями та уміннями; не здатний конструювати моделі валеоповедінки зі спрямованістю на постійний духовний розвиток особистості, доносить до учнів та їх батьків значущість щоденного дотримання оздоровчої діяльності з урахуванням постійного духовного розвитку; відчуваються труднощі у керуванні власною поведінкою при нестандартних і непередбачуваних обставинах; слабо справляється з завданнями організації власної оздоровчої діяльності з використанням найкращого світового досвіду, організацією оздоровчих заходів з дітьми різного віку та свою валеоповедніку зі спрямованістю на власний духовний розвиток.

Отже, визначення відповідних критеріїв, показників та рівні дозволяє нам безпосередньо перейти до визначення стану сформованості валеологічної компетентності студентів на етапі вихідного контролю

(констатувального експерименту). Експеримент проводився на базі вищих навчальних закладів, в яких відбувається підготовка майбутніх учителів різних спеціальностей, зокрема ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Костянтина Дмитровича Ушинського», Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Одеському валеологічному центрі «Ельфель».

Участь в експерименті брали студенти педагогічних спеціальностей нефізкультурного профілю. У рамках нашого дослідження ми виходили з того, що у теперішній час кожен з сучасних педагогів (учителів різних предметів) має бути компетентний в питаннях власного оздоровлення та оздоровлення своїх вихованців у тісному взаємозв'язку з особистісним духовним розвитком. Крім того, зміст підготовки майбутніх учителів (загальних спеціальностей), окрім фахової підготовки, майже не відрізняється, що, у свою чергу, сприяє забезпеченню чистоти експерименту. Для проведення експерименту нами було обрано респондентів загальною кількістю (вибіркова сукупність) 641 студент, з яких 323 студенти контрольної групи та 318 майбутніх учителів експериментальної групи.

Визначення стану сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (вихідного контролю) відбувалось на початку другого курсу навчання. Принаймні це обумовлюється рядом обставин, серед яких, по-перше, як показав контент-аналіз навчальних планів підготовки студентів педагогічних спеціальностей, саме на першому курсі навчання у ВНЗ найбільше можливостей для набуття студентами валеологічної компетентності. У свою чергу, це пов'язано з тим, що на першому курсі навчання майбутніх учителів (нефізкультурних спеціальностей) передбачено вивчення таких дисциплін, як: «БЖД» (дисципліна, що є обов'язковою для вивчення на усіх педагогічних факультетах) та предмету «Основи валеології», вивчення якого, на жаль, передбачається за вибором ВНЗ (тобто не є обов'язковою й досить часто

ігнорується на тих чи інших педагогічних спеціальностях). У свою чергу, аналіз вищезазначених дисциплін свідчить про їх певну зорієнтованість у контексті набуття студентами валеологічної компетентності. По-друге, ми свідомо прагнули здійснювати у подальшому формувальний експеримент на тих курсах, де для подальшого (поступового та систематичного) набуття майбутніми учителями валеологічної компетентності є значний потенціал, який (як показує практика) майже не використовується в зазначеному напрямі. У зв'язку з тим, що навчальний предмет «Основи валеології» за змістом [105] є найбільш вдалий у контексті формування в майбутніх учителів валеологічної компетентності не є обов'язковим для вивчення, ми прагнули задіювати в формувальному експерименті ті дисципліни, які є обов'язковими, а також мають значний потенціал з урахуванням майбутньої спеціальності студентів.

Визначення рівня сформованості валеологічної компетентності студентів за мотиваційно-вольовим критерієм відбувалось за допомогою тестів-опитувальників (див. додатки А; Б; В). Перш ніж ми схарактеризуємо отримані результати за вказаним критерієм, спочатку звернемось до аналізу результатів за окремими показниками мотиваційно-вольового критерію, серед яких «розуміння цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих». Визначення першого показника мотиваційного критерію відбувалось за допомогою методики «ціннісні орієнтації» (М. Рокича), відповідно якої, як зазначається в таблиці (табл. 2.1), було встановлено, що лише 13,3 % студентів контрольної групи та 13,8 % майбутніх учителів експериментальної групи поставили здоров'я на перше місце серед запропонованих термінальних цінностей. Трохи більше студентів обох груп (33,7 % контрольної групи та 34,3 % експериментальної групи) було віднесено до середнього рівня за вказаним показником. Між тим, у переважної більшості студентів власне здоров'я займало далеко не провідне місце у власному житті (53 % контрольної групи та 51,9 % експериментальної групи). Зауважимо, що до середнього рівня за зазначеним

показником мотиваційно-вольового критерію ми відносили тих студентів, які поставили здоров'я на друге або третє місце у структурі пропонуванних цінностей. Натомість, до низького рівня належали студенти, які вважали, що здоров'я не входить до трійки найвищих цінностей для особистості. Наявність таких результатів свідчить про досить низку вмотивованість більшості студентів у контексті підвищення власного рівня сформованості валеологічної компетентності взагалі та бажання зміцнювати власне здоров'я зокрема.

Таблиця 2.1

**Сформованість валеологічної компетентності студентів за показниками мотиваційно-вольового критерію на етапі вихідного контролю (%)**

Етапи контролю	Рівні	Показники					
		Розуміння цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих		Націленість на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах		Переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення як основу духовного зростання	
		К	Е	К	Е	К	Е
Вихідний контроль	В	13,3	13,8	10,8	11,3	9,9	8,5
	С	33,7	34,3	26,6	25,8	25,4	26,7
	Н	53	51,9	62,6	62,9	64,7	64,8

Примітка 1: К – контрольна група; Е – експериментальна група

Примітка 2: В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень

Наступний показник мотиваційно-вольового критерію «націленість на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах» є досить близьким до попереднього, між тим має доволі суттєві відмінності. У даному випадку нам важливо було визначити наскільки студенти (майбутні учителі) мають схильність до реальних практичних дій у контексті здоров'ятворчої діяльності у особистісному та професійному планах. Визначення рівня відповідної спрямованості студентів відбувалось за допомогою теста-опитувальника (додаток Б).

Перш ніж безпосередньо перейти до опису отриманих результатів, зазначимо, що при опитуванні студентів ми прагнули підібрати такі питання, які дозволяли б з різних кутів поглянути на реальний стан справ у зазначеному аспекті. Переважно це стосувалось питань як в особистісному, так і професійному контекстах. Ми свідомо не розділяли питання щодо особистісної та професійної спрямованості на здоров'єтворчу діяльність, оскільки, на наш погляд, для майбутніх учителів (враховуючи специфіку їхньої праці) ці аспекти мають бути обов'язковими у своїй сукупності. Перш ніж характеризувати отримані результати щодо вказаного показника мотиваційно-вольового критерію, стисло зупинимось на описі кількісних даних окремих питань, які було поставлено перед студентами педагогічних спеціальностей.

Так, відповідаючи на питання «Чи вникає у Вас інколи бажання дотримуватись здорового способу життя?» 18,4 % студентів контрольної групи та 17,8 % експериментальної групи відповіли «Так». Натомість на питання «Чи намагаєтесь Ви подолати перепони, що виникають на шляху до здорового способу життя?» лише 8,6 % респондентів контрольної групи та 9,1 % майбутніх учителів експериментальної групи дали таку ж відповідь. Окреслену різницю у відповідях (5,3 % в контрольній групі та 4,7 % в експериментальній групі), на наш погляд, можна пояснити тим, що у вищезазначеного відсотка студентів недостатньо сформовано вольовий аспект валеологічної компетентності. Узагальнюючи відповіді на питання, що стосуються безпосереднього дотримання студентами на практиці окремих компонентів здорового способу життя, ми мали згоду переконатись, що більш ніж сімдесят відсотків (72,3 % студентів контрольної групи та 71,6% майбутніх учителів експериментальної групи) не виконують систематично ранкову гімнастику, не дотримуються здорового харчування, не застосовують будь-які оздоровчі технології, що позитивно впливають на покращення їх духовного, психічного та фізичного здоров'я. Лише 8,2 %



студентів контрольної групи та 8,5 % експериментальної групи відповіли, що виконують на практиці відповідні компоненти здорового способу життя.

Наступне питання на якому, на наш погляд, доцільно зупинитись, стосувалось визначення спрямованості студентів до здоров'єтворчої діяльності у професійному відношенні. Так, на питання «На Вашу думку, чи може вчитель впливати на формування стану здоров'я дитини?» нами було зафіксовано відповідь «Так» у 7,4 % студентів контрольної групи та 6,9 % майбутніх учителів експериментальної групи. Узагальнюючи отримані відповіді по усім питанням, що подаються в *тесті-опитувальнику*, ми отримали наступні результати. Переважна більшість студентів обох груп (62,6 % студентів контрольної групи та 62,9 % респондентів експериментальної групи) мали низький рівень спрямування на здоров'єтворчу діяльність в особистісному та професійному планах. Незначний відсоток (26,6 % студентів контрольної групи та 25,8 % майбутніх учителів експериментальної групи) були схильними до подібної діяльності. І лише у 10,8 % респондентів контрольної групи та 11,3 % студентів експериментальної групи відмічався потяг до реальних практичних дій у сфері самооздоровлення та виховання здорових учнів у майбутній професійній діяльності.

Несуттєво відрізнялись результати й відповідно третього (останнього) показника мотиваціно-вольового критерію сформованості валеологічної компетентності, хоча й з дещо нижчими даними, що добре видно за допомогою таблиці (табл. 2.1). Оскільки валеологічну компетентність ми розглядаємо як основу духовного розвитку особистості в даному випадку нам також важливо було встановити ступінь розуміння студентами потреби постійного духовного розвитку. Саме тому наступним показником зазначеного критерію було обрано «переконавання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання». Для визначення цього показника найбільш зручним на наш погляд, є опитувальник потреби в досягненнях (за

Ю. Б. Орловим) (додаток В). Крім того, з метою підвищення достовірності отриманих результатів нами також використовувались такі методи дослідження, як інтерв'ю та спостереження. Узагальнення отриманих даних за вказаним показником мотиваційно-вольового критерію дозволили нам констатувати, що менш, ніж у десяти відсотків студентів в обох групах (9,9 % респондентів контрольної групи та 8,5 % студентів експериментальної групи) на етапі вихідного контролю відмічався високий рівень спрямованості до самовдосконалення та досягнення життєвих успіхів. Певний відсоток студентів відзначився на рівні 25,4 % майбутніх учителів контрольної групи та 26,7 % студентів експериментальної групи. Між тим, переважна частина студентів обох груп (64,7 % контрольна група, 64,8 % експериментальна група) не мали відповідної спрямованості до самовдосконалення. Відповідно узагальнення отриманих даних за всіма показниками мотиваційно-вольового критерію також показало (як в контрольній, так і в експериментальній групах) наявність переважно низького рівня сформованості в студентів мотиваційно-вольового критерію, що добре видно за допомогою таблиці (табл. 2.2).

*Таблиця 2.2*

**Загальний стан сформованості валеологічної компетентності студентів за мотиваційно-вольовим критерієм на етапі вихідного контролю (%)**

№	Етап контролю	Контрольна група			Експериментальна група		
		%			%		
		В	С	Н	В	С	Н
1	Вихідний контроль	11,3	28,6	60,1	11,2	28,9	59,9

Незначний відсоток майбутніх учителів досягли середнього рівня (28,6 % студентів контрольної групи та 28,9 % майбутніх учителів експериментальної групи). Як бачимо, різниця між контрольною та експериментальною групами є вкрай незначною (0,3 %), що свідчить про однорідність якісного складу обох груп. Ще менший «діапазон розходжень» між обома групами можна спостерігати по відношенню до студентів, в яких

констатувався високий рівень сформованості мотиваційно-вольового критерію (11,3 % студентів в контрольній групі та 11,2 % майбутніх учителів в експериментальній групі). У цілому, на наш погляд, навіть при врахуванні, що констатувальний зріз відбувався на початку другого року навчання, такий відсоток студентів педагогічних спеціальностей є не досить високий, особливо взявши до уваги, що програмою підготовки майбутніх учителів на подальших курсах не передбачено предметів, які б цілеспрямовано, чи хоча б (в реальній практиці) обосередковано сприяли підвищенню рівня сформованості в них валеологічної компетентності.

Визначення стану сформованості валеологічної компетентності студентів за наступним, когнітивним критерієм відбувалось за допомогою методу експертної оцінки з орієнтуванням на відповідні питання (додаток Д). Як і в попередньому випадку, ми прагнули отримати дані по кожному з показників зазначеного критерію, які було згруповано в чотири блоки знань. Характеризуємо отримані по закінченню констатувального експерименту дані як за кожним з блоків знань, так і узагальнені дані з зазначеного критерію в цілому. Як видно з таблиці (табл. 2.3), на момент проведення констатувального експерименту (початок другого року навчання студентів у ВНЗ) відповідного першого блоку знань «Сутність здоров'я » було встановлено, що більшість студентів як контрольної (57,9 %), так і експериментальної (57 %) груп не володіли на належному рівні знаннями щодо сутності духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів.

У значної кількості студентів відмічалась плутанина між зазначеними аспектами, частіше студенти не повною мірою розуміли різницю між соціальним, психічним та духовним здоров'ям, недостатньо усвідомлювали значущість кожного з них у житті особистості, досить часто на перше місце в ієрархії зазначених аспектів здоров'я ставили фізичний та соціальний аспекти, що свідчить про недостатню поінформованість студентів із зазначених питань, неправильно підбирали методи навчання цих знань тощо.

**Сформованість валеологічної компетентності студентів за показниками  
когнітивного критерію на етапі вихідного контролю (%)**

Етапи контролю	Рівні	Блоки знань							
		1 блок		2 блок		3 блок		4 блок	
		К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
Вихідний контроль	В	12,4	11,9	10,2	10,7	7,7	7,5	4,9	5,3
	С	29,7	31,1	26,9	27,1	17,9	18,6	15,5	14,8
	Н	57,9	57	62,9	62,2	74,4	73,9	79,6	79,9

Між тим, на наш погляд, саме ці знання є фундаментальними в контексті набуття валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей і наявність отриманих нами показників свідчить про те, що й в подальшому (на наступних курсах) при відсутності виправлення ситуації, що склалась, усе це буде негативно позначатись на оволодінні ними достатнім рівнем валеологічної компетентності.

На жаль, ще гірші результати ми отримали стосовно трьох наступних блоків знань. Так, відповідно другого блоку знань «Основи зміцнення та збереження індивідуального здоров'я» було встановлено, що більш, ніж у шістдесят відсотків майбутніх учителів відсутні фундаментальні знання (62,9 % контрольної групи та 62,2 % студентів експериментальної групи) зі збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях, а також знання із застосування сучасних оздоровчих систем, методик, технологій, що сприяють підвищенню рівня здоров'я, побудові індивідуальної оздоровчої системи. Середній рівень за показником було встановлено у 26,9 % студентів контрольної групи та 27,1 % студентів експериментальної групи. Між тим, у окремих студентів обох груп (10,2 % контрольної групи та 10,7 % студентів експериментальної групи), переважно до них увійшли студенти, які активно займаються самоосвітою в різних напрямках професійно-педагогічної

підготовки в ВНЗ, у томі числі і в питаннях валеологічної освіти. Незважаючи на те, що такі студенти є досить схильними до постійного розвитку (саморозвитку), не в усіх з них відмічалось усвідомлення взаємозаложності валеологічної компетентності з духовним розвитком особистості. Так, високий рівень за вищезазначеними показниками спостерігався у 7,7 % студентів контрольної групи та 7,5 % майбутніх учителів експериментальної групи.

Дещо менше в порівнянні з другим блоком знань було віднесено студентів до середнього рівня за блоком знань «Значення валеологічної освідченності у духовному розвитку особистості». Але найнижчий рівень знань у студентів обох груп 79,6 % респондентів контрольної групи та 79,9 % майбутніх учителів експериментальної групи) відмічався відповідно четвертого блоку знань «Особливості озброєння учнів валеологічними знаннями». Лише 4,9 % студентів контрольної групи та 5,3 % експериментальної групи орієнтувались в питаннях формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя з урахуванням вікових особливостей школярів. 15,5 % студентів контрольної групи та 14,8 % респондентів експериментальної групи досягли середнього рівня за показниками, що входять до четвертого блоку знань когнітивного критерію. Отже, з вищезазначено добре видно, що наявність у студентів обох груп знань за заявленими блоками не є однаковою. Найгірші знання в контрольній та експериментальній групі було встановлено за третім та четвертим блоками знань. Між тим, досить важливо нам було визначити загальний стан (середнє сумарне значення показників) критеріїв. Тож, відповідно когнітивного критерію, на момент констатувального експерименту ми зафіксували наступні данні (табл. 2.4): у 68,7 % студентів контрольної групи та 68,2 % майбутніх учителів експериментальної групи було зафіксовано низький рівень сформованості валеологічної компетентності за вказаним критерієм. 22,5 % респондентів контрольної групи та 22,9 % експериментальної групи показали середній рівень. Високого рівня в обох групах спромоглись менше

десяти відсотків (8,8 % студентів контрольної групи та 8,9 % майбутніх учителів експериментальної групи).

*Таблиця 2.4*

**Загальний стан сформованості валеологічної компетентності студентів  
за когнітивним критерієм на етапі вихідного контролю (%)**

№	Етап контролю	Контрольна група			Експериментальна група		
		%			%		
		В	С	Н	В	С	Н
1	Вихідний контроль	8,8	22,5	68,7	8,9	22,9	68,2

Результати експертної оцінки на основі орієнтовних для експертів умінь (додаток Е) також дозволили встановити (на етапі вихідного контролю) стан сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей за процесуальним критерієм.

Стисло схарактеризуємо їх відповідно зазначених вище показників процесуального критерію, а саме наявності в студентів необхідних умінь, що, певним чином, відбивають важливу складову їх валеологічної компетентності. Отриманні дані переконливо засвідчили, що більш, ніж половина респондентів обох груп (59,1 % контрольної групи та 59,5 % студентів експериментальної групи) не володіють уміннями щодо визначення стану духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у людини з урахуванням її вікових особливостей, а також іншими знаннями, які входять до визначених нами гностичних умінь. 28,8 % майбутніх учителів контрольної групи та 27 % експериментальної групи показали наявність середнього рівня гностичних умінь, і лише у 12,1 % студентів контрольної групи та 13,5 % респондентів, що увійшли до експериментальної групи, відмічався високий рівень володіння зазначених умінь. Як видно з таблиці (табл. 2.5), майже подібні дані ми отримали й стосовно проєктивних та конструктивних умінь. Натомість ще нижча кількість студентів в обох групах на високому рівні володіли комунікативними уміннями.

**Сформованість валеологічної компетентності студентів за показниками  
процесуального критерію на етапі вихідного контролю (%)**

Етапи контролю	Рівні	показники (грипи умінь)									
		Гностичні		Проективні		Конструктивні		Комунікативні		Організаційні	
		К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
Вихідний контроль	В	12,1	13,5	11,5	12,3	11,1	12,3	8,9	8,8	4	3,8
	С	28,8	27	29,7	28,6	29,4	28,3	25,1	26,4	13,3	13,8
	Н	59,1	59,5	58,8	59,1	59,5	59,4	66	64,8	82,7	82,4

Зокрема це стосувалось умінь доносити до учнів та їх батьків значущість щоденного дотримання оздоровчої діяльності з урахуванням постійного духовного розвитку. Аналіз відповідей студентів, а також контент-аналіз навчального плану підготовки майбутніх учителів та відповідно змісту навчальних програм дисциплін, що передбачені для обов'язкового вивчення студентами педагогічних спеціальностей, свідчать, що для набуття студентами відповідних умінь, а також умінь керувати власною поведінкою при нестандартних і непередбачуваних обставинах майже не приділялось належного місця. У зв'язку з цим, у 66 % студентів контрольної групи та 64,8 % майбутніх учителів експериментальної групи на етапі вихідного контролю констатувався низький рівень комунікативних умінь. Невисокими також було встановлено результати відносно організаційних умінь, зокрема лише 13,3 % студентів контрольної групи та 13,8 % майбутніх учителів експериментальної групи сягнули середнього рівня володіння організаційними вміннями в контекст валеологічної компетентності. Між тим, 82,7 % респондентів контрольної групи та 82,4 % студентів експериментальної групи не мали відповідних знань, зокрема відчували значні труднощі в організації власної валеоповедінки зі спрямованістю на постійний духовний розвиток та інших організаційних умінь. Тож, порівнюючи отримані показники в обох групах між сформованістю валеологічної компетентності за блоками знань (показники когнітивного

критерію) та групами умінь (показниками процесуального критерію), можемо бачити певну закономірність у контексті рівней сформованості у студентів цих знань та умінь. Особливо це добре помітно на прикладі четвертого блоку знань та групи організаційних умінь, що обумовлюється помітно гіршими результатами в студентів контрольної та експериментальної груп порівняно з іншими групами умінь та блоками знань.

Узагальнюючи отримані дані за всіма показниками (за допомогою визначення середнього арифметичного значення) процесуального критерію сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей за допомогою таблиці (табл. 2.6), ми маємо змогу переконатись, що, як і в попередньому випадку (з когнітивним та мотиваційно-вольовим критерієм), на етапі вихідного контролю переважна більшість студентів обох груп (65,2 % студентів контрольної групи та 65,1 % майбутніх учителів експериментальної групи) мали низький рівень сформованості валеологічної компетентності. У 25,3 % студентів контрольної групи та 24,8 % респондентів експериментальної групи відмічався середній рівень, у 9,5 % респондентів контрольної групи та 10,1 % експериментальної групи було встановлено високий рівень відповідних умінь.

*Таблиця 2.6*

**Загальний стан сформованості валеологічної компетентності студентів за процесуальним критерієм на етапі вихідного контролю (%)**

№	Етап контролю	Контрольна група			Експериментальна група		
		%			%		
		В	С	Н	В	С	Н
1	Вихідний контроль	9,5	23,3	65,2	10,1	24,8	65,1

Наявність студентів з високим рівнем умінь в обох групах, як зазначалось вище, ми пов'язуємо, по-перше, з бажанням незначної кількості студентів займатись самоосвітою та самовдосконаленням. Переважно це



студенти, які усвідомлюють значущість своєї професії в контексті виховання здорового підростаючого покоління, а також значення власного оздоровлення у досягненні особистісних та професійних успіхів в недалекому майбутньому. По-друге, в експерименті брали участь студенти, які навчаючись у загальноосвітніх навчальних закладах в 8-9 класах, встигли познайомитись зі змістом навчального курсу «Основи здоров'я» і відповідно оволодіти деякими валеологічними знаннями й уміннями. Ознайомлення з питаннями, що передбаченні (вже при навчанні на першому курсі ВНЗ) навчальним предметом БЖД, а саме його переважно практична спрямованість, сприяла тому, що наявність в окремих студентів необхідних умінь (наприклад, уміння керувати власною поведінкою при нестандартних та не передбачуваних обставинах) незначним чином (на 0,2 % – 0,7 %) перевищувала наявність валеологічних знань, що, на перший погляд, виглядає дещо в супереч логіці процесу формування валеологічної компетентності.

Резюмуючи вищезазначене, важливо зазначити, що відповідно кожного з визначених критеріїв валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (мотиваційно-вольовим, когнітивним та процесуальним) між контрольною та експериментальною групами майже не спостерігалось суттєвих відмінностей, що, у свою чергу, свідчить про однорідність контингенту студентів обох груп, які брали участь у констатувальному експерименті.

У цілому рівень сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей на момент вихідного контролю (констатувальний експеримент) відмічався переважно низький, що свідчить про потребу удосконалення системи підготовки майбутніх учителів у ВНЗ в зазначеному напрямі.

## **2.2. Розробка та характеристика структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету**

Вивчення завленої проблеми на теоретичному рівні, визначення сутності та структури поняття «валеологічна компетентність студента (майбутнього педагога)», а також діагностичного інструментарію дозволяють нам безпосередньо перейти до характеристики організаційно-педагогічного забезпечення процесу формування зазначеного феномену в студентів педагогічних спеціальностей, що вбачається нами через розробку структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів в умовах позааудиторної виховної роботи університету. Як видно з рисунку (рис. 2.1), структурно-функціональна модель формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей складається з кількох надзвичайно важливих компонентів (теоретико-методологічний; змістовний; процесуальний; оцінно-результативний). Кожен з них тісно взаємопов'язаний з іншими компонентами структурно-функціональної моделі, що створює її цілісність. Схарактеризуємо зазначені компоненти моделі.

*Теоретико-методологічний компонент* складається з мети, педагогічних умов оптимізації процесу формування валеологічної компетентності студентів та методологічних підходів щодо забезпечення цього процесу в рамках позааудиторної виховної роботи університету.

Мета, перш за все, це передбачення результату діяльності, на здобуття якого спрямовують зусилля окремі індивіди, соціальні групи, або все суспільство. Мета сучасної вищої освіти передбачає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до активної творчої професійної діяльності тощо [216, с. 138].

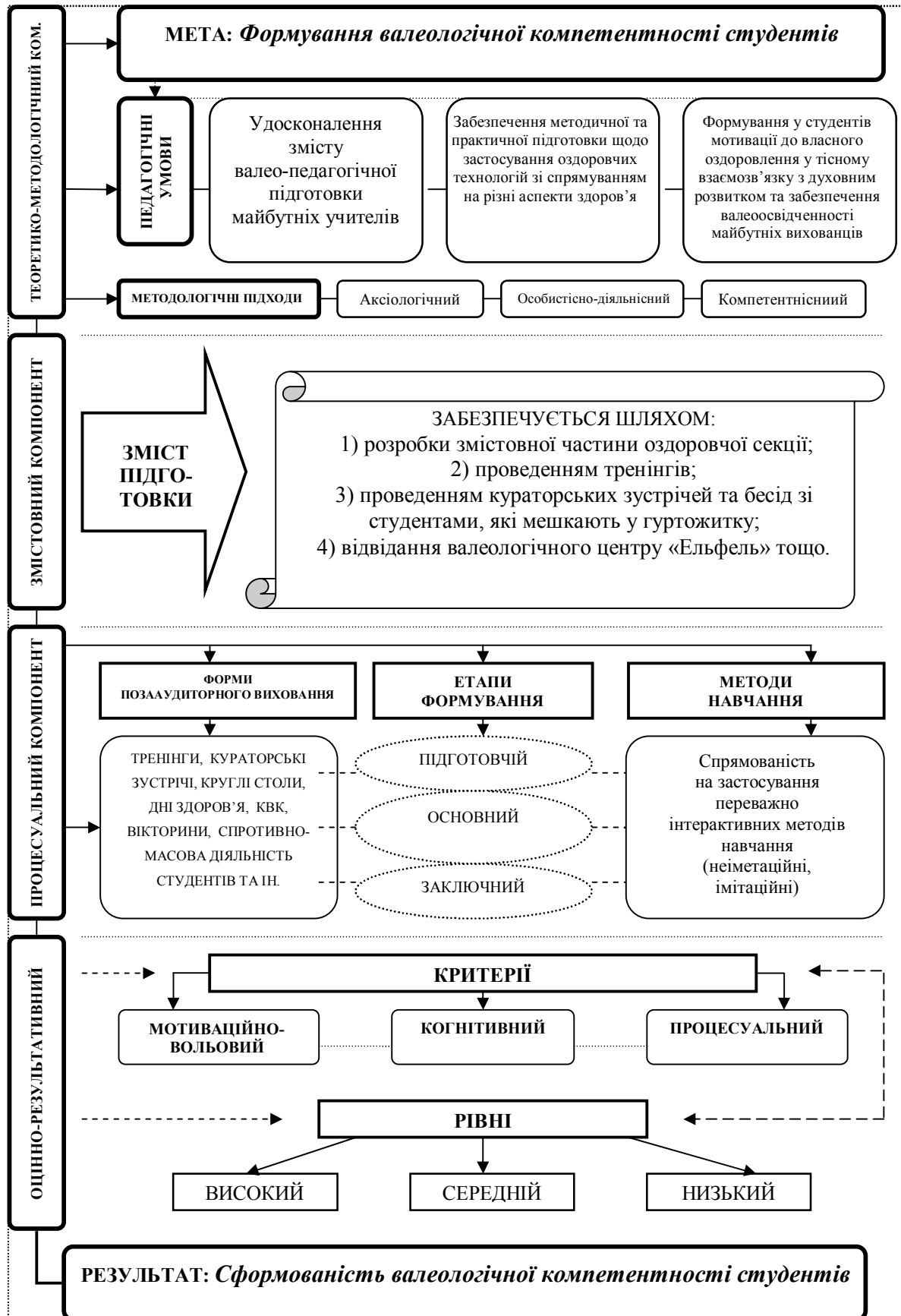


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування валеологічної компетентності студентів

Зважаючи на те, що вищезазначене є, дійсно, важливим у контексті підготовки майбутніх фахівців, все ж, на наш погляд, без виховання у студентської молоді на належному рівні зберігати та примножувати власне здоров'я в усіх його аспектах, навряд чи можливо повною мірою реалізовувати на практиці вищезазначену мету.

Визначення *мети*, без перебільшення, є визначальною в контексті підготовки майбутніх фахівців, оскільки саме у відповідності з метою визначаються змістовна, методична, дидактична та інші важливі складові процесу підготовки. У нашому випадку метою структурно-функціональної моделі було визначено формування валеологічної компетентності студентів.

Достатньо важливим в рамках теоретико-методологічного компоненту структурно-функціональної моделі є також визначення та наукове обґрунтування *педагогічних умов* формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів. Отриманні дані констатувального експерименту, контент-аналіз навчального плану підготовки студентів педагогічних спеціальностей, а також аналіз наукової літератури дозволив нам визначити наступні умови формування валеологічної компетентності майбутніх учителів:

- удосконалення змісту валео-педагогічної підготовки майбутніх учителів;
- забезпечення методичної та практичної підготовки щодо застосування на особистісному рівні та в майбутній професійній діяльності оздоровчих технологій зі спрямуванням на різні аспекти здоров'я;
- формування у студентів мотивації до власного оздоровлення у тісному взаємозв'язку з духовним розвитком та забезпечення валеоосвіченості майбутніх вихованців.

Визначаючи педагогічні умови, ми перш за все, ми виходили з того, що сама по собі умова (принаймні у філософському аспекті) є тим осередком, у якому виникають, існують та розвиваються ті чи ті явища або процеси [219, с. 497-498]. Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність

необхідних дій і обставин, заходів, що сприяють оптимізації процесу підготовки студентів у ВНЗ та за його межами у контексті підвищення рівня сформованості валеологічної компетентності майбутніх педагогів.

Охарактеризуємо вищезазначені педагогічні умови в тому логічному порядку, у якому вони подані вище.

Перша педагогічна умова (*удосконалення змісту валео-педагогічної підготовки майбутніх учителів*) обумовлена потребою оптимізації змісту професійно-педагогічної підготовки у контексті формування в студентів готовності до валеологічної діяльності як по відношенню до майбутніх вихованців, так і в особистісному контексті. На наш погляд, цілком доцільно в даному аспекті використовувати термін «валео-педагогічна підготовка», який складається з двох основних термінів «валеологія» та «професійна підготовка». Оскільки раніше (дивись парагр. 1.2) ми вже зупинялись на терміні «валеологія», вважаємо, буде цілком доречно перейти до наступної дефініції. Звернемось до педагогічної енциклопедії, в якій професійна підготовка розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей трудового досвіду, а також норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії [173, с. 550]. О. Абдуліна, у свою чергу, визначає професійно-педагогічну підготовку як систему, яка поєднує в собі спеціально-наукову, психолого-педагогічну й загальнокультурну підготовку [2, с. 23-24].

Спираючись на вказані вище визначення дефініції «професійна підготовка», а також враховуючи існуючі на сьогодні обставини, що полягають переважно у низькому стані здоров'я самих студентів та їх майбутніх учнів, на наш погляд, у теперішній час цілком виправдано говорити й про новий, можливо, чи не найголовніший вид професійної підготовки майбутніх педагогів – *валео-педагогічну підготовку*, під якою ми розуміємо певну систему озброєння студентів відповідними валеологічними знаннями, вміннями та навичками, результатом її має стати сформованість валеологічної компетентності майбутніх учителів.

У попередніх підрозділах (дивись парагр. 2.1) ми частково звертали увагу на процеси валеологізації вищої освіти, що виникали останнім часом, а також наголошували на їх недосконалості, що полягає по-перше, у відсутності систематичності процесу підготовки (маємо на увазі валеологізація змісту протягом усього періоду навчання у ВНЗ), по-друге, у тому, що навіть такий предмет, як «Основи валеології» (вивчення його передбачено на першому курсі навчання), не може повною мірою забезпечувати сформованість валеологічної компетентності студентів, оскільки, на його вивчення передбачається недостатньо часу, щоб засвоїти усі необхідні, у зазначеному контексті, знання та оволодіти у повному обсязі валеологічними вміннями. У змісті програми досить в обмеженому вигляді подається методична складова щодо озброєння відповідними знаннями своїх майбутніх вихованців), *по-третє*, зміст даного предмету, а також інших дисциплін, в яких частково передбачено розгляд важливих питань в контексті збереження та зміцнення здоров'я (фізичне виховання, БЖД), недостатньо спрямовані на розкриття духовної складової здоров'я, не повною мірою сприяють усвідомленню студентами потреби в прагненні духовного розвитку у синергії з підвищенням рівня сформованості власної валеологічної компетентності.

У зв'язку з вищезазначеним, виникає гостра потреба в удосконаленні змісту валео-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що, по-перше, ґрунтується на оптимізації валеологічного змісту в рамках позааудиторної виховної діяльності студентів, яка забезпечуватиме систематичне, не примусове, ознайомлення майбутніх учителів зі значно ширшим обсягом необхідних знань; по-друге, треба робити це таким чином, щоб не дублювати зазначений у предметі «Основи валеології» навчальний матеріал, а доповнювати, розширювати та передбачати цілеспрямовану методичну підготовку студентів в зазначеному аспекті; по-третє, передбачатиметься дотримання принципу системності та послідовності, який включатиме впровадження навчального матеріалу (валеологічної спрямованості) протягом усього періоду навчання у ВНЗ (за кваліфікаційним рівнем бакалавр), а також

ураховуватиметься послідовність у дозуванні та доречності відповідної навчальної інформації відповідно курсу навчання.

Друга умова (*забезпечення методичної та практичної підготовки щодо застосування на особистісному рівні та в майбутній професійній діяльності оздоровчих технологій зі спрямуванням на різні аспекти здоров'я*) ґрунтується на дослідженнях (В. Горашука, Н. Грибок, Ю. Драгнєва [59; 63; 75] та ін.), в яких наголошується на значущості оволодіння майбутніми педагогами під час навчання у ВНЗ певними оздоровчими технологіями в контексті забезпечення власного здоров'я та здоров'я вихованців.

Цілком погоджуємось із зазначеними вище вченими, крім того, на нашу думку, оволодіння студентами педагогічних спеціальностей (нефізкультурного профілю) має відбуватись у контексті набуття ними знань, методичних умінь та оволодіння досвідом застосування оздоровчих методик, технологій, систем. Переконанні, що сам по собі урок в школі, а також позанавчальна та позашкільна діяльність учнів має чимало можливостей у аспекті застосування оздоровчих технологій, спрямованих на збереження психічного та фізичного здоров'я учнів. Декілька десятиріч тому на уроці (переважно у молодшій та основній школі) застосовувались окремі вправи, спрямовані на розумове розвантаження шляхом виконання окремих фізичних вправ. На наш погляд, у процесі уроку є можливості для виконання не тільки фізичних вправ, але окремих методик, нескладних оздоровчих технологій, спрямованих на психічне здоров'я особистості, що дозволяють здійснювати розумове розвантаження та відновлення психічних ресурсів для гарного засвоєння інформації. Ще більше можливостей для зміцнення та збереження здоров'я учнів виникає під час позакласної роботи зі школярами. До переваг позакласної роботи Я. Фруктова справедливо відносить притаманну їй атмосферу вільного спілкування, праці, дозвілля, будь-якої іншої діяльності [222, с. 29]. Крім того вчена наголошує, що саме можливість використання різних форм позакласної роботи підвищує можливості для вчителя враховувати індивідуальні особливості учнів, їх

схильності, мотиви, освітні потреби, пізнавальні та професійні інтереси [222, с. 29]. Саме це вкрай важливо при вихованні культури здоров'я підростаючого покоління.

Виходячи з вищезазначеного, стає зрозумілою потреба у відповідній підготовці студентів педагогічних спеціальностей, які б під час періоду навчання ВНЗ мали згоду отримати методичну та практичну підготовку в контексті застосування в майбутній професійній діяльності (в навчальному процесі та позакласній діяльності) нескладних оздоровчих технологій (методик тощо), спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Реалізація третьої педагогічної умови (*формування у студентів мотивації до власного оздоровлення у тісному взаємозв'язку з духовним розвитком та забезпечення валеоосвіченості майбутніх вихованців*) пов'язана з необхідністю забезпечення зацікавленості студентів у набутті високого рівня валеологічної компетентності з метою власного оздоровлення та виховання здорових учнів. Вкрай важливим є, щоб процес формування мотивації студентів педагогічних спеціальностей до підвищення власного рівня валеологічної компетентності здійснювався у тісному взаємозв'язку з виробленням усвідомлення майбутніми вчителями потреби у постійному духовному розвитку як протягом навчання у ВНЗ, так і протягом усього життя.

На думку І. Шокіної мотивація відіграє вкрай важливе значення в житті кожної особистості, оскільки вона виступає складним багаторівневим регулятором життєдіяльності людини, його поведінки, діяльності тощо [242]. Подібної думки притримується вітчизняна вчена Т. Туркот, яка характеризує мотивацію як систему спонукань, що викликають активність особистості, визначають її спрямованість [216, с. 602]. Вищезазначене лише підтверджує потребу створення при навчанні майбутніх учителів у ВНЗ відповідних обставин, що спрямовані на усвідомлення потреби набуття необхідних валеологічних знань, умінь та навичок, формування стійкої мотивації до



здоров'єтворчої діяльності як у особистісному, так і професійному відношеннях.

Здійснення процесу формування валеологічної компетентності студентів на високому продуктивному рівні потребує визначення методологічної складової цього процесу. У зв'язку з цим, надзвичайно важливим є виокремлення методологічних підходів, на яких ґрунтується відповідний процес. Із сукупності достатньо важливих (існуючих на сьогодні) методологічних підходів ми виокремили ті з них, які, на наш погляд, є найбільш вагомими в контексті формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів (аксіологічних, особистісно-діяльнісних, компетентнісних). Такий вибір обумовлений специфікою цікавої нам проблеми.

Стисло охарактеризуємо зазначені **методологічні підходи**.

*Аксіологічний підхід* (прихильники Н. Асташова, В. Гриньова, А. Волков, Н. Двурічанська, С. Матакова, В. Сластьонін, Г. Фадєєв [17; 65; 200; 218] та ін.) відіграє вкрай важливе значення в контексті формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Видатний філософ античності Сократ зазначав: «Здоров'я – не все, але все без здоров'я – ніщо» [165, с. 10]. Сучасний педагог повинен володіти аксіологічним мисленням, у зв'язку з чим процес підготовки майбутніх учителів має скеровуватись в напрямку усвідомлення студентами значущості здоров'я школярів, навколишніх людей та власного здоров'я як до найвищої цінності в переліку життєвих цінностей будь-якої особистості.

Реалізація *особистісно-діялісного підходу* (розробники К. Ахіяров [18], І. Бех [26-27], В. Кремень [124], І. Шокіна [242] та ін.) у контексті формування валеологічної компетентності майбутніх учителів відбувається через особистісну орієнтацію та компетентнісну спрямованість змісту позааудиторної виховної роботи та її дидактичного забезпечення з урахуванням індивідуальності (особистісної) цінності кожного конкретного студента. Цей підхід особливо цінний в ракурсі сприяння духовному

розвитку майбутніх педагогів, оскільки передбачає сконцентрованість процесу підготовки на особистісному ставленні до кожного конкретного студента на розвиток його природних нахилів та індивідуальних потреб.

*Компетентнісний підхід* (прибічники І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Хоружа [103; 130; 224] та ін.) у сфері нашого дослідження відіграє визначальну роль, оскільки передбачає чітке визначення ключових компонентів компетентності (сукупності валеологічних знань, умінь, навичок, цінностей тощо) сучасного педагога, здатного на високому продуктивному рівні забезпечувати процес виховання всебічно здорового підростаючого покоління, підтримувати та примножувати власне здоров'я у синергії з постійним духовним розвитком, особистісним та професійним самовдосконаленням.

Характеризуючи **змістовний компонент** моделі, зауважимо, що його реалізація здійснюється у тісному взаємозв'язку з вищезазначеними педагогічними умовами. Особливо тісний взаємозв'язок у зазначеному аспекті є першою умовою. Як справедливо зазначає Ю. Бойчук, «зміст – це найважливіша характеристика, стрижень освітнього процесу» [35, с. 260]. Оптимізація змісту підготовки в контексті набуття студентами валеологічної компетентності, у свою чергу, потребує аналізу (контент-аналізу) навчального плану студентів педагогічних спеціальностей, а також аналізу програм навчальних дисциплін, що вивчаються тривалий проміжок часу під час навчання у ВНЗ, а також аналізу змісту позааудиторної виховної роботи в університеті. Аналіз навчальних дисциплін, що тим чи іншим чином можуть сприяти процесу формування валеологічної компетентності студентів, перш за все, обумовлений потребою, по-перше, встановлення ступеню їх реальних можливостей у контексті забезпечення цього процесу, по-друге, дослідивши зміст таких дисциплін, ми матимемо можливість не повторювати те, що вивчається студентами в рамках навчального процесу, а лише доповнювати його, створюючи систематичний підхід до планування та ознайомлення студентів з необхідною валеологічною інформацією.

У термінологічному словнику-посібнику «Педагогіка вищої школи» зазначається «навчальний план – документ про систему навчальних предметів, які вивчають у певному закладі освіти, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, що відводяться на кожний навчальний предмет, про структуру навчального предмету» [216, с. 603]. Навчальна програма, у свою чергу, подається як «...документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, уміння і навички, які необхідно засвоїти; зміст розділів і тем, система змістовних модулів із визначенням необхідного рівня сформованості у студентів певної сукупності знань, умінь і навичок відповідно до стандартів вищої освіти» [216, с. 602].

Контент-аналіз навчального плану підготовки студентів педагогічних спеціальностей дозволив установити, що певним чином на процес формування валеологічної компетентності студентів університету впливають такі дисципліни, як «Основи валеології» та «Фізичне виховання». Враховуючи особливості майбутньої професійної діяльності студентів педагогічних спеціальностей, важливо наголосити на викладанні дисципліни «Педагогіка», під час вивчення якої опосередковано ми звертаємося до питань формування валеологічних компетенцій.

Аналіз робочих програм з педагогіки в різних ВНЗ, в яких відбувається підготовка студентів педагогічних спеціальностей, показав, що частіше зміст програми розподіляється на такі модулі (блоки навчальної інформації): *загальні основи педагогіки; теорія виховання; теорія навчання*. Кожен з модулів передбачає озброєння майбутніх учителів досить важливими знаннями та уміннями. Між тим, незважаючи на існуючу нині потребу у готовності педагогів загальних спеціальностей до формування культури здоров'я підростаючого покоління, змістом програми не передбачається ознайомлення студентів хоча б окремими аспектами формування в школярів інтересу до ведення здорового способу життя, не пропонується ознайомлення з особливостями цього процесу (з урахуванням потреб сучасної молоді, впливу на їх свідомість соціальних факторів, у тому числі й мережі Інтернет,

телебачення тощо), не розкривається дидактична основа забезпечення цього процесу, що, безумовно, має свою специфіку тощо. Проте аналіз змісту програми в цілому свідчить про значний потенціал предмету у контексті формування валеологічної компетентності майбутніх учителів, зокрема в аспекті набуття студентами теоретичних знань та практичних умінь з виховання здорової сучасної молоді. Таким чином, контент-аналіз програми навчальної дисципліни «Педагогіка» дозволяє дійти висновку про наявну потребу у розширенні знань та компетенцій майбутніх учителів у контексті виховання здорових учнів за рахунок використання можливостей позааудиторної виховної роботи студентів відповідної спеціальності.

Не меш суттєве значення у набутті студентами валеологічної компетентності має відігравати навчальна дисципліна «Фізичне виховання». У програмі предмету зазначається, що головними критеріями фізичного виховання випускника вищого навчального закладу є:

- знання й дотримання здорового способу життя;
- знання основ організації і методики найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності, умінь використовувати їх на практиці у своїй фізичній активності;
- знання основ методики оздоровлення і фізичного удосконалення традиційними і нетрадиційними засобами та методами фізичної культури;
- знання основ професійно-прикладної фізичної підготовки й умінь застосовувати їх на практиці;
- виконання відомих нормативів професійно-прикладної психофізіологічної підготовленості;
- поінформованість про всі головні цінності фізичної культури і спорту тощо [220].

Як бачимо, принаймні декларативно програмою з фізичного виховання передбачається оволодіння майбутніми фахівцями окремими аспектами валеологічної компетентності. Між тим, подальший аналіз змісту програми свідчить, про те, що переважно вона спрямована на фізіологічний (фізичний)

бік проблеми. Так, кожна з видів підготовки студентів (теоретична, методична та фізична) у рамках предмету зорієнтована на озброєння студентів знаннями зміцнення та збереження фізичного аспекту здоров'я частіше за рахунок рухової діяльності. І хоча на перший погляд це виглядає цілком логічно (враховуючи назву предмета), на наш погляд, зазначений предмет має передбачати як на теоретичному, так і на методичному та практичному рівнях підготовку до формування власного здоров'я в усіх його аспектах.

У даному випадку досить переконливо про це зазначається в ряді дисертацій, зокрема О. Адєєвої («Удосконалення фізичного виховання в питанні підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів №») [5] С. Лебедченко («Удосконалення процесу фізичного виховання у формуванні культури здоров'я майбутнього вчителя») [137], Н. Грибок («Корекція фізичного виховання в напрямку формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи») [63] та ін.

Вищезазначене переконує у потребі при плануванні змістовної та процесуальної складових позааудиторної виховної роботи в університеті урахування недостатньої зорієнтованості предмету «Фізичне виховання» як в контексті набуття студентами комплексу необхідних валеологічних знань, так і низький рівень забезпечення майбутніх учителів методичною та практичною підготовкою з питань застосування оздоровчих методик, технологій та систем, що позитивно впливають на духовний та психічний аспекти здоров'я.

Найбільш значуще місце в контексті набуття студентами валеологічної компетентності при навчанні у ВНЗ відіграє навчальний предмет «Основи валеології». Між тим, як вже наголошувалось, незважаючи на те, що вищезазначений навчальний предмет наповнений досить важливими для кожної особистості питанням в напрямку зміцнення та збереження власного здоров'я, на жаль, обмеженість в часі, що передбачено навчальною

програмою для його вивчення, не дозволяє в повній мірі набути студентам необхідного рівня методичної підготовки з питань виховання здорових учнів.

Таким чином, реалізація змістовного компонента структурно-функціональної моделі передбачається нами через оптимізацію валеологічного змісту шляхом розробки змістовної частини оздоровчої секції; проведення валеологічних тренінгів; проведення кураторських зустрічей та бесід зі студентами, які мешкають у гуртожитку; відвідування студентами валеологічного центру «Ельфель» та використання потенціалу позааудиторної виховної роботи студентів університету в цілому.

**Процесуальний компонент** структурно-функціональної моделі оптимізації процесу формування валеологічної компетентності включає в себе етапи підготовки, форми позааудиторної виховної роботи в університеті та методи навчання студентів педагогічних спеціальностей.

Розпочнемо з характеристики етапів підготовки майбутніх учителів за завданнями до конкретного етапу. Слід зазначити, що кожний з етапів відіграє своє надзвичайно важливе значення в питанні формування валеологічної компетентності студентів. Так, *підготовчий етап* передбачає виконання наступних завдань:

- оволодіння фундаментальними знаннями в контексті розуміння сутності здоров'я, його складових, та значущість кожного з аспектів у структурі холістичного підходу щодо розуміння змісту здоров'я особистості;
- вироблення у студентів первинного інтересу в контексті власного оздоровлення;
- сприяння усвідомленню значущості здоров'я та потреби духовного зростання для кожної особистості;
- опанування на початковому рівні вольовими бажаннями до набуття необхідних знань та умінь з метою збереження та зміцнення власного здоров'я.

*Основний етап* вміщує такі завдання:

- формування усвідомленого розуміння цінності власного життя та здоров'я оточуючих;
- вироблення усвідомлення потреби у набутті високого рівня валеологічної компетентності та постійного духовного зростання;
- набуття глибинних знань з питань виховання здорового підростаючого покоління та формування, зміцнення та збереження власного здоров'я у духовному, психічному, соціальному та фізичному аспектах;
- оволодіння гностичними, проєктивними, конструктивними та комунікативними вміннями в сфері власного самооздоровлення та формування культури здоров'я майбутніх вихованців;
- сприяння формуванню у студентів свідомої активності на здоров'єтворчу діяльність у особистісному та професійному планах.

*Заключний етап* націлений на вирішення наступних завдань:

- подальше набуття та зміцнення (закріплення) валеологічних знань зі спрямування на формування в майбутній професійній діяльності культури здоров'я учнів;
- поглиблене оволодіння комунікативними та організаційними вміннями з питань виховання здорової шкільної молоді.

Переходячи до характеристики наступної складової процесуального компонента, звернемось до розкриття форм позааудиторної виховної роботи.

Аналіз сучасної наукової літератури, зокрема наукових публікацій (за останні п'ять років) свідчить про наявність студій, в яких розкриваються окремі форми позааудиторної виховної роботи в університеті. Так, О. Резніченко наголошує на важливості в сучасних умовах у вищих технічних навчальних закладах таких форм виховної роботи, як: студентські театри, естрадні мініатюри, КВК, художні студії тощо. На думку вченого, саме ці форми позааудиторної виховної роботи забезпечують великі можливості для розвитку індивідуальності кожного студента, сприяють самореалізації кожного учасника як творчої особистості [184, с. 72]. О. Жменько зазначає на важливості використання інтерактивних формах

виховної роботи, серед яких автор виділяє тренінги, зустрічі з елементами тренінгів, а також виховну роботу за допомогою інтернету [92, с. 101]. Т. Волковницька наголошує на значущості в підготовці соціальних працівників таких форм позааудиторної виховної роботи, що збуджують студентів до активної самостійної діяльності з метою оволодіння методикою виховної роботи з клієнтами, виділяючи при цьому таку форму, як моделювання у вирішенні педагогічних ситуацій [51, с. 20-21]. В. Кім зупиняється на важливості проведення вечорів на дискусійні теми, організації зустрічей з кращими співробітниками в контексті обраної спеціальності, ветеранами праці тощо [112]. У свою чергу, Л.Тіверіадська серед інших форм виховної роботи виділяє кураторство, наголошуючи, що кураторство – це, з одного боку, найбільш творча, а з іншого – досить кропітка ділянка роботи викладача. На думку вченої, у процесі роботи куратора виникає безліч запитань, на які потрібно давати відповідь якнайшвидше, тому що за кожним із них – доля вихованця [213]. Цілком погоджуємось з дослідницею, що кураторство, дійсно, має чималий потенціал у вихованні особистості майбутнього фахівця, у тому числі й по відношенню до формування валеологічної компетентності майбутніх учителів. Між тим, кураторство з групою, на якому наголошує Л.Тіверіадська, частіше здійснюється в межах аудиторії. У нашому випадку, для нас більш важливою формою виховної роботи є кураторство поза межами аудиторії, наприклад, взаємодія кураторів і студентів у рамках студентських гуртожитків.

А. Рябініна та С. Мазілін одним з надзвичайно важливих напрямків виховної роботи у позанавчальний час виділяють спортивно-оздоровчу діяльність студентів [191]. Значущість спортивно-оздоровчої або спортивно-масової роботи як однієї з надзвичайно важливих форм у виховній роботі у позанавчальний час, насправді, важко переоцінити, і серед усіх вище перелічених вона має найбільший потенціал та можливості в контексті формування валеологічної компетентності майбутніх учителів. Між тим, у



тому вигляді, в якому зазначена вище форма позанавчальної виховної роботи пропонується у ВНЗ, вона не здатна забезпечувати достатній рівень формування заявленого нами феномену, а тому потребує суттєвої корекції, як стосовно змістовної складової (яка в реальній практиці майже відсутня), так і в контексті її практичної частини, про що скажемо нижче.

Отже, на основі опрацьованих літературних джерел у контексті позааудиторної виховної роботи студентів університету нами було виділено такі форми виховної позааудиторної діяльності майбутніх учителів, які, на наш погляд, мають значний потенціал у аспекті формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Наприклад: тренінги, зустрічі з елементами тренінгів, кураторські зустрічі зі студентами поза межами аудиторії, круглі столи, дні здоров'я, участь в інтелектуальних та оздоровчих змаганнях, зустрічі з валеологами-практиками, психологами, медиками, інтелектуальні ігри, «Що? Де? Коли?», брейн-ринг тощо, КВК, вікторини, студентські театри, спротивно-масова діяльність студентів тощо.

Окремі з вищезначених форм позааудиторної виховної роботи, вважаємо, потребують певної інтерпретації та змістовного видозмінення з урахуванням специфіки процесу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у рамках спортивно-масової виховної діяльності.

Організація оздоровчої позааудиторної діяльності майбутніх учителів (відвідування оздоровчих секцій) має суттєво відрізнятись від спортивно-масової (спортивно-оздоровчої) роботи студентів, яка частіше розділяється на два основних види діяльності. Перша – відвідування спортивних секцій, друга – взяття участі у спортивних змаганнях.

Відмінність оздоровчих секцій полягає в тому, що по-перше, вони передбачають як теоретичну (змістовну) спрямованість, тобто спрямовані на озброєння студентів необхідними валеологічними знаннями, так і процесуальну, відповідно якої передбачається практичне застосування набутих знань у контексті виконання оздоровчих технологій, методик,

систем, а також оволодіння методикою їх використання в майбутній професійній діяльності.

Змістовна частина оздоровчої секції передбачає тісну взаємодію з процесом навчання. Перш за все, ми виходимо з того, що, як справедливо наголошує вітчизняний учений О. Жменько, освітня та виховна діяльність вищого навчального закладу мають знаходитись у тісному взаємозв'язку, доповнюючи і збагачуючи одна одну [92].

У свою чергу, на взаємозв'язку та взаємообумовленості навчання та виховання студентів наголошують також Т. Осипова, І. Бартенєва, О. Біла [163, с. 238]. Переваги інтелектуальної діяльності студентів у межах позааудиторної виховної діяльності в рамках змістовної частини оздоровчої секції проявляються в тому, що саме умови розумної розкнутості студентів (що забезпечується умовами іншого приміщення, іншого розташування та поведінки студентів, відсутності з боку викладача виставлення оцінок тощо) сприяють забезпеченню іншого сприйняття ними інформації через призму зацікавленості та, як наслідок, усвідомленості потреби забезпечення власної валеологічної компетентності, а не необхідністю відвідування занять з метою отримання заліку чи екзамену.

Таким чином, у процесі змістовної (інтелектуальної) виховної роботи студентів доречним постає широке використання інтерактивних методів навчання. Така потреба обґрунтовується, перш за все, тим, що, як зазначалось вище, виховну роботу ми розглядаємо у тісній взаємодії з процесом навчання. Навчання, у свою чергу, при правильній побудові цього процесу, має неабиякий виховний вплив на особистість, особливо в питаннях забезпечення валеологічної свідомості, валеологічного світогляду, валеологічної спрямованості тощо.

У зв'язку з вищезазначеним, стило торкнемось і дидактичної складової формування валеологічної компетентності студентів у межах позааудиторної виховної діяльності майбутніх учителів. На наш погляд, саме специфіка процесу набуття майбутніми учителями валеологічними знаннями, уміннями

та навичками вимагає застосування в навчальному процесі переважно інтерактивних методів навчання. Такий вибір, перш за все, обумовлюється тим, що інтерактивні методи дозволяють більш якісно реалізовувати навчальну, виховну та розвивальну функції педагогічного процесу, спонукають до активного засвоєння знань студентами шляхом самостійної роботи та колективного обговорення, удосконалюють інтелектуальні вміння, продуктивне та творче мислення, а також дозволяють активно формувати професійні якості майбутніх фахівців. У свою чергу, для викладача така організація навчання є дієвим способом отримання зворотного зв'язку, за допомогою якого виникають більш сприятливі можливості для ефективного коригування процесу оволодіння студентами відповідними знаннями та вміннями [198]. Крім того, як справедливо зазначає І. Ковальчук, інтерактивні методи сприяють підвищенню рівня мотивації, емоційності, самостійності, творчої активності студента в засвоєнні нових знань, формуванню вмінь і навичок їх практичного застосування тощо [114, с. 148].

Численні дослідження підтверджують значну перевагу (ефективність) інтерактивних методів навчання над традиційними методами. Так, у класичному вигляді донесення до учнів інформації засвоюється лише 5 % навчального матеріалу. Під час читання – на достатньому рівні засвоюється десять відсотків, у процесі роботи з відео/аудіоматеріалами не більше 20 %, під час демонстрації будь-чого – 30 %. Натомість вже під час дискусії засвоюється біля 50 % навчального матеріалу, у процесі виконання практичних дій – 75 %. Але найвищий результат у зазначеному аспекті відбувається тоді, коли той, хто навчається сам, навчає інших. У такому разі ним засвоюється до 90 % необхідних знань [105].

Між тим, досягнення такого результату можливо лише при застосуванні окремих інтерактивних методів навчання. У теперішній час існує достатня кількість вдало розроблених і на практичному рівні апробованих інтерактивних методів навчання.

Ю. Бойчук зауважує на існуванні декількох класифікацій методів навчання. Відповідно одної з них, інтерактивні методи навчання поділяються на неіметаційні (бесіда, «мозковий штурм», дискусія, диспут) та імітаційні, які розподіляються на неігрові (вивчення конкретних ситуацій, моделювання, виконання виробничих завдань, імітаційні вправи) та ігрові (тренінг, рольова гра, ділова гра, проектування) [35, с. 288-289]. Враховуючи вищезазначену класифікацію, найбільш виправданими в контексті нашого дослідження вважаємо використовувати інтерактивні методи навчання у своїй сукупності з урахування тематики, що вивчається, та конкретних завдань заняття. Реалізацію дидактичної складової процесу формування валеологічної компетентності студентів пропонуємо розглянути у наступному розділі.

Резюмуючи вищезазначене, виховну позааудиторну роботу студентів у нашому дослідженні ми розглядатимемо в трьох основних ракурсах, а саме: 1) як діяльність студентів яка тісно взаємодіє з інтелектуальною роботою (навчанням) з метою оволодіння необхідними знаннями; 2) виховну діяльність, що спрямовується на залучення студентів до активних оздоровчих дій (методики, технології, системи) з урахуванням впливу на свідомість студентів у контексті підвищення рівня мотивованості до набуття валеологічної компетентності взагалі та збереження власного духовного, психічного та фізичного здоров'я; 3) виховну діяльність, яка відбувається у звичайних побутових умовах (студентському гуртожитку).

**Оцінно-результативний компонент** структурно-функціональної моделі передбачає встановлення стану сформованості валеологічної компетентності студентів як протягом усього формувального експерименту, так і по його закінченню за допомогою відповідного, описаного вище, діагностичного інструментарію (дивись парагр. 2.1), що буде подано у наступних підрозділах (дивись парагр. 3.2).

### Висновки до другого розділу

Визначено критерії сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей нефізкультурного профілю. Мотиваційно-вольовий критерій (включає розуміння студентами цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих; націленість на здоров'єтворчу діяльність у особистісному та професійному планах; переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя, як основу духовного зростання); когнітивний критерій (передбачає наявність необхідних валеологічних знань), процесуальний критерій включає сукупність умінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні) і навичок щодо зміцнення та збереження власного здоров'я та методичних умінь з виховання всебічно здорового підростаючого покоління. Визначені критерії дозволили виділити рівні сформованості валеологічної компетентності студентів (високий, середній, низький).

Розробка діагностичного інструментарію дозволила встановити наступні результати:

- за мотиваційно-вольовим критерієм з низьким рівнем було встановлено 60,1 % студентів контрольної групи та 59,9 % експериментальної групи, середнім – 28,6 % - контрольна група, 28,9 % експериментальна, високим – 11,3 % - контрольна група, 11,2 % - експериментальна група;

- за когнітивним критерієм в контрольній групі встановлено: 68,7 % - низький рівень, 22,5 – середній, 8,8 % - високий рівень. В експериментальній групі: 68,2 % - низький, 22,9 % - середній, 8,9 % високий рівень сформованості валеологічної компетентності за когнітивним критерієм;

- за процесуальним критерієм в контрольній групі встановлено: 65,2 % - низький рівень, 23,3 % - середній, 9,5 % високий рівень. В експериментальній групі: 65,1 % - низький, 24,8 % - середній, 10,1 % високий рівень сформованості валеологічної компетентності за процесуальним критерієм. Суттєвої різниці між контрольною та експериментальною групами в ході

констатувального експерименту (вихідний контроль) по кожному з критеріїв не виявлено, що свідчить про однорідність респондентів та, певним чином, забезпечує чистоту експерименту.

Розроблено структурно-функціональну модель формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (нефізкультурного профілю). Теоретико-методологічний компонент структурно-функціональної моделі передбачає визначення мети (формування валеологічної компетентності студентів), педагогічні умови оптимізації процесу формування валеологічної компетентності студентів (удосконалення змісту валео-педагогічної підготовки майбутніх учителів; забезпечення методичної та практичної підготовки щодо застосування на особистісному рівні та в майбутній професійній діяльності оздоровчих технологій зі спрямуванням на різні аспекти здоров'я; формування у студентів мотивації до власного оздоровлення у тісному взаємозв'язку з духовним розвитком та забезпечення валеоосвідченості майбутніх вихованців), методологічні підходи (аксіологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний). Змістовного компонент передбачає удосконалення змісту процесу підготовки майбутніх учителів в контексті підвищення власного рівня валеологічної компетентності шляхом розробки змістовної частини оздоровчої секції, як однієї з форм позааудиторної виховної роботи студентів, проведення тренінгів, кураторських зустрічей та бесід зі студентами, які мешкають у гуртожитку, відвідання валеологічного центру «Ельфель» тощо. Процесуальний компонент передбачає визначення найбільш ефективних форм позааудиторної виховної роботи в університеті з метою забезпечення процесу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів, а також визначення етапів формування експерименту (підготовчий, основний, заключний). Оцінно-результативний компонент спрямований на визначення ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів.

### **РОЗДІЛ 3**

#### **ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА**

#### **ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ**

#### **МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

#### **СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ**

#### **УНІВЕРСИТЕТУ**

##### **3.1. Організація дослідно-експериментальної роботи щодо впровадження та реалізації структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету**

Організаційні та методичні складові впровадження структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів передбачали, перш за все, дотримання реалізації усіх її компонентів, кожен з яких відігравав своє надзвичайно важливе місце. Як зазначалось вище (див. парагр. 2.2), відповідно теоретико-методологічного компонента структурно-функціональної моделі передбачалась реалізація відповідних педагогічних умов, що, певним чином, забезпечують ефективність процесу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів. Важливо зазначити, що реалізація кожної з визначених педагогічних умов (в рамках формувального експерименту) відбувалось у тісній взаємозалежності зі встановленими завданнями конкретного етапу. Таким чином, на кожному з етапів формування валеологічної компетентності студентів ми прагнули, щоб (у залежності від сукупності обставин) відбувалась реалізація усіх трьох раніше визначених та обґрунтованих педагогічних умов щодо зазначеного вище процесу, зокрема: удосконалення змісту валео-педагогічної підготовки майбутніх учителів; забезпечення методичної та практичної підготовки щодо застосування на особистісному рівні та в майбутній професійній діяльності оздоровчих технологій зі спрямуванням на різні аспекти здоров'я; формування у студентів мотивації до власного оздоровлення у тісному

взаємозв'язку з духовним розвитком та забезпечення валеоосвідченості. Крім того, ми намагались щоб реалізація педагогічних умов відбувалась у синергії з вирішенням завдань кожного конкретного етапу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів. Для зручності на рисунку (рис. 3.1) схематично представимо взаємозв'язок та

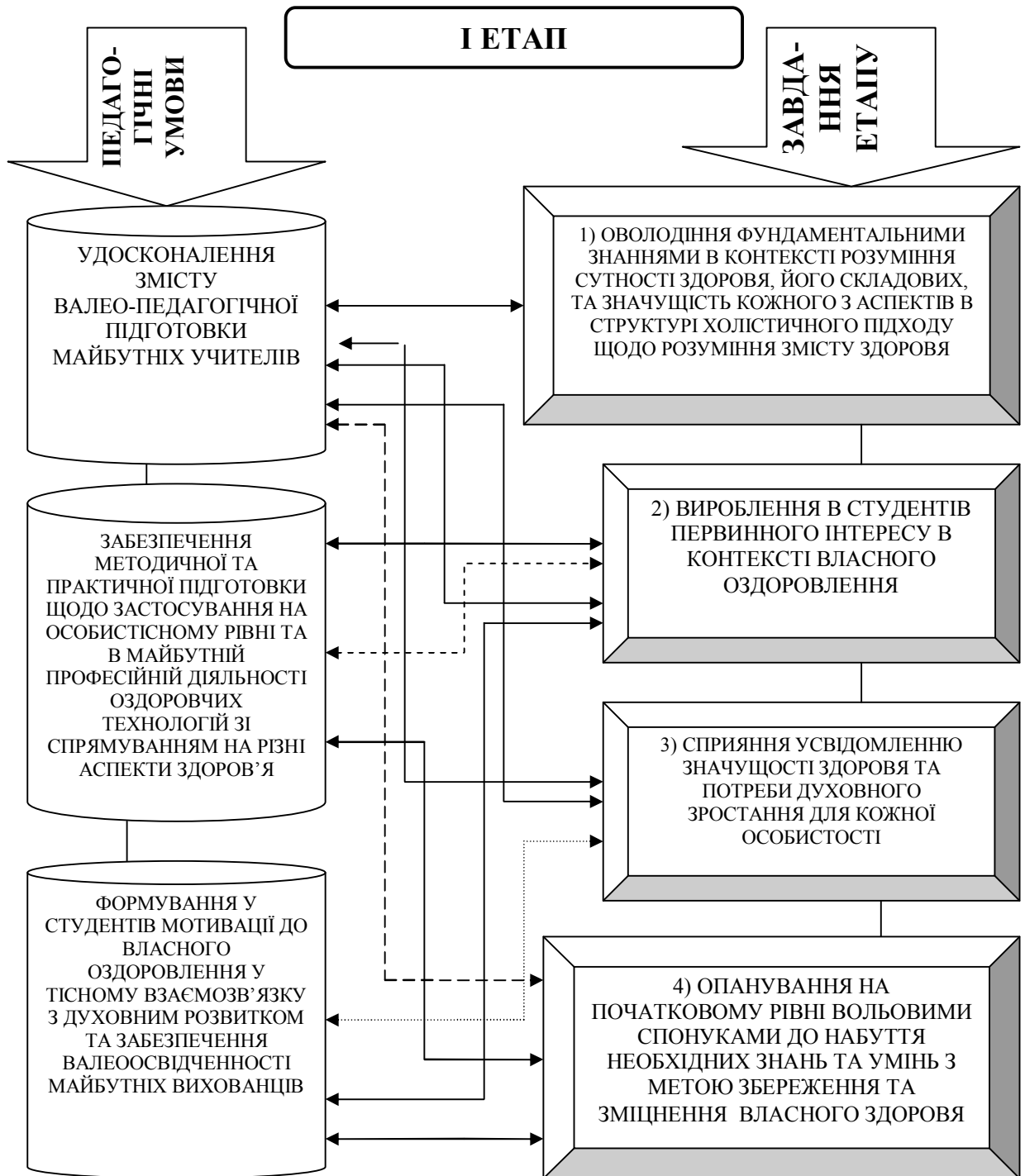


Рис. 3.1. Схематичне зображення взаємозалежності та взаємообумовленості педагогічних умов та визначених завдань першого етапу формування валеологічної компетентності студентів.



взаємозумовленість педагогічних умов і завдань першого етапу формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів (де нерозривними лініями зображена пряма залежність та взаємообумовленість реалізації кожної з умов із завданнями етапу). Пунктирними лініями зображено їх опосередковану взаємообумовленість. Як видно з рисунку, реалізація, наприклад, першої умови (удосконалення змісту валео-педагогічної підготовки майбутніх учителів) передбачала безпосереднє вирішення таких завдань, як: оволодіння фундаментальними знаннями в контексті розуміння сутності здоров'я, його складових, та значущість кожного з аспектів в структурі холістичного підходу щодо розуміння змісту здоров'я особистості; вироблення в студентів первинного інтересу в контексті власного оздоровлення; сприяння усвідомленню значущості здоров'я та потреби духовного зростання для кожної особистості.

Оскільки представлена у попередньому розділі (див. парагр. 2.2) структурно-функціональна модель формування валеологічної компетентності складається з сукупності її компонентів, опис методики забезпечення цього процесу в експериментальній групі подаватиметься з дотриманням послідовності цих компонентів. Натомість зазначимо, що основний акцент у даному підрозділі ми робитимемо на змістовному та особливо процесуальному компонентах моделі, що обумовлено як зручністю більш ретельного викладу змісту і організаційний процесів формувального експерименту, так і іншими обставинами.

При формуванні валеологічної компетентності майбутніх учителів нами використовувався комплекс форм позааудиторної виховної роботи. Кожна з них відігравала своє важливе значення у зазначеному аспекті. Між тим, найбільшого ефекту у формуванні валеологічної компетентності студентів можливо було забезпечити за умови їх тісного взаємозв'язку, що схематично відображено за допомогою рисунку 3.2.

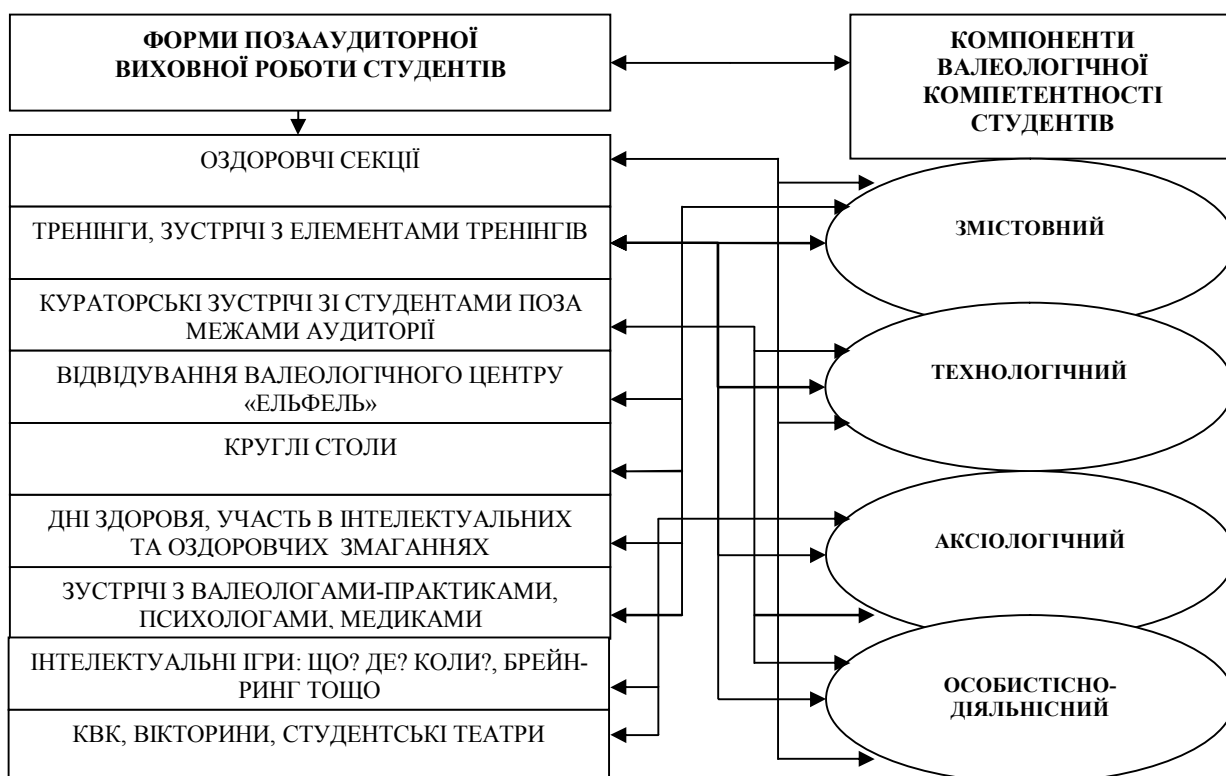


Рис. 3.2. Забезпечення формування валеологічної компетентності студентів за допомогою основних форм виховної роботи університету на етапі формувального експерименту.

На рисунку зображено переважна спрямованість тієї чи іншої форми позааудиторної виховної роботи (діяльності) студентів у контексті її потенціальних можливостей щодо забезпечення формування окремих компонентів валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Основна частина здійснення формувального експерименту зосереджувалась на організації виховної роботи студентів у рамках відвідування оздоровчих секцій. Це обґрунтовувалось, по-перше, систематичністю відповідних заходів, їхньою чисельністю та можливістю планувати і конструювати зміст валео-педагогічної підготовки; по-друге, дозволяло забезпечувати студентів практичними вміннями з власного оздоровлення та оздоровлення майбутніх вихованців; по-третє, поступово підвищувати мотивацію студентів до забезпечення власної валеологічної компетентності в рамках виховної діяльності університету; по-четверте,

давало можливість систематичного виконання (під наглядом фахівців) оздоровчих технологій та виконання індивідуальної оздоровчої системи протягом усього періоду формувального експерименту.

Оскільки формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей відбувалось за трьома етапами, спробуємо охарактеризувати використання кожної із зазначених вище форм виховної діяльності студентів на кожному з етапів організації формувального експерименту.

Враховуючи завдання **підготовчого етапу** формувального експерименту (оволодіння фундаментальними знаннями в контексті розуміння сутності здоров'я, його складових, та значущість кожного з аспектів в структурі холістичного підходу щодо розуміння змісту здоров'я особистості; вироблення в студентів первинного інтересу в контексті власного оздоровлення; сприяння усвідомленню значущості здоров'я та потреби духовного зростання для кожної особистості; опанування на початковому рівні вольовими спонуканнями до набуття необхідних знань та умінь з метою збереження та зміцнення власного здоров'я), особливе місце в процесі формування валеологічної компетентності майбутніх учителів на першому етапі експериментальної роботи (формувального експерименту) з перелічених вище форм позааудиторної виховної роботи студентів відігравали такі з них, як: систематичне відвідування оздоровчих секцій (змістовна та процесуальна складова), відвідування валеологічного центру «Ельфель», організація кураторських зустрічей зі студентами у гуртожитках.

Як зазначалось у попередньому розділі (див. парагр. 2.2), у рамках такої форми виховної роботи університетів як спортивно-масова робота нами було створено оздоровчі секції. Відвідування таких секцій студентами у позанавчальний час передбачало залучення майбутніх учителів як до інтелектуальної виховної діяльності, так і безпосередньо практичної оздоровчої роботи. Головна перевага оздоровчої секції полягала в тому, що вона не тільки додатково розкривала перед студентами можливості власного

самоооздоровлення та виховання здорових учнів у майбутній професійній діяльності на теоретичному рівні, але й дозволяла усім, без виключення, студентам займатись оздоровчою роботою, зберігати та зміцнювати власне здоров'я на духовному, психічному та фізичному рівнях. Як відомо, відвідування спортивних секцій відбувалось переважно тими студентами, які раніше (навчаючись у школі) набули відповідних вмінь та навчюок, мають гарне фізичне здоров'я, відповідний функціональний стан, необхідний фізичний розвиток та сформованість фізичних якостей (сила, витривалість, швидкість, спритність тощо). На жаль, таких студентів налічується у нинішніх ВНЗ від п'яти до десяти відсотків. Переважна більшість студентів (особливо дівчат) навіть при наявності задовільного стану здоров'я не мають бажання відвідувати спортивні секції з баскетболу, волейболу, футболу, а також брати участь у змаганнях з бігу тощо. Саме тому організація (у позааудиторний час) оздоровчої роботи за умови виконання притаманних кожному окремому студенту оздоровчих методик, технологій, систем і т.д. з урахуванням їх духовного стану, психічного та фізичного здоров'я, інтересів, схильностей, індивідуальних особливостей тощо створювало умови не тільки для забезпечення необхідного рівня валеологічної компетентності майбутніх учителів (набуття сукупності валеологічних знань, умінь та навчюок, підвищенню мотивації до оздоровчих дій), але й сприяло безпосередньому збереженню, зміцненню та відновленню здоров'я кожного окремого студента.

У попередньому розділі ми вже не одноразово наголошували, що виховну роботу ми розглядаємо у тісному взаємозв'язку з процесом навчання, оскільки в межах ВНЗ вони співіснують у нерозривній єдності одне з одним. У процесі навчання відбувається не тільки навчальний, але й виховний процес, у той же час в процесі виховання (у тому числі й в позааудиторній виховній діяльності) відбувається додаткове озброєння необхідними професійними знаннями. Таким чином, у рамках оздоровчої секції, а також інших форм позааудиторної виховної діяльності студентів, ми широко

використовували методи навчання, зокрема активні та інтерактивні. Така потреба також обумовлювалась тим, що набуття майбутніми учителями валеологічної компетентності, яка являє собою переважно наявність необхідних знань, умінь та навичок, без використання широкого спектру активних та інтерактивних методів навчання, на наш погляд, буде малоефективною.

Оскільки, як зазначалось у попередніх підрозділах, валеологічна компетентність студента є досить складним явищем, тим більше, що його ми розглядаємо як складник духовного розвитку особистості майбутнього вчителя, у процесі інтелектуальної частини оздоровчої секції передбачалось засвоєння цілого ряду важливих для майбутніх учителів тем (додаток Ж). Кожна тема вміщувала в собі надзвичайно важливі питання. Слід зазначити, що при розробці змістовної складової оздоровчої секції ми прагнули не дублювати зміст навчальної дисципліни «Основи валеології», а навпаки, доповнювати та розширювати валеологічну тематику, спрямовану на забезпечення змістовного та аксіологічного компонентів валеологічної компетентності майбутніх учителів.

Отже, переходячи безпосередньо до опису вирішення завдань першого етапу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів за рахунок змістовної складової позааудиторної виховної діяльності студентів (в рамках відвідування студентами оздоровчої секції), зосередимось на тематиці, розкриття якої було достатньо важливо на зазначеному етапі формувального експерименту. У даному аспекті ми зупинились на ознайомленні студентів з такими темами, як: духовне здоров'я та духовний розвиток особистості; сутність і зміст психічного аспекту здоров'я; фізичне та соціальне здоров'я особистості. Кожна з поданих вище тем відігравала своє місце в зазначеному аспекті й закріплювалась підсумковою темою «взаємозв'язок та взаємозалежність духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я», у процесі якої важливо було не тільки закріпити засвоєний раніше матеріал, але сприяти чіткому усвідомленню

студентами значущості кожного з аспектів здоров'я з точки зору холістичного (системного) підходу щодо розуміння сутності здоров'я.

У даному випадку, враховуючи особливості кожної теми ми, свідомо не здійснювали викладання зазначеного навчального матеріалу виключно у формі лекцій. У той же час у лекційній формі організації заняття ми відводили достатньо важливе значення. Враховуючи те, що на сьогодні існує безліч різновидів проведення лекційних занять (враховуючи специфіку зазначеного вище завдання, а також особливості пропонованого навчального матеріалу) для викладання пропонованої тематики нами було обрано такі види лекцій, як: лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція з заздалегеть запланованими помилками тощо.

Тобто, ми прагнули використовувати існуючі нині дидактичні розробки таким чином, щоб, по-перше, той чи інший вид лекції максимально розкривав пропонований навчальний матеріал, по-друге, передбачалось би використовувати спочатку менш складні види лекційних занять, поступово переходячи до більш складних (як для викладача у організаційному контексті, так і для студентів в аспектів проявів творчої діяльності на занятті) на другому та третьому етапах формування валеологічної компетентності майбутніх учителів відповідно. Те ж стосувалось і проведення практичних та семінарських занять із запропонованих тем у процесі оздоровчої секції. Враховуючи завдання, а також тематику пропонованого навчального матеріалу на першому етапі формування експерименту ми застосовували такі різновиди семінарських занять, як: семінари питань і відповідей; семінар-розгорнута бесіда; семінар-дискусія.

Так як в рамках даного підрозділу не видається можливим здійснити детальний опис формування експерименту, на кожному з етапів формування валеологічної компетентності студентів, спробуємо охарактеризувати кожен з етапів за допомогою стислих прикладів.

Викладання теми «Духовне здоров'я та духовний розвиток особистості» відбувалось у вигляді бесіди та дискусії. Викладання матеріалу у вигляді

бесіди виправдовувалось тим, що, розкриваючи його зміст та сутність, важливо було залучити студентів до роздумів, власних висловлювань, розмірковувань над питанням духовного здоров'я та духовного розвитку відповідно. Перш за все, це обумовлено специфікою самої тематики, що спричинено наявністю різних поглядів у суспільстві взагалі щодо розуміння ступеня духовного здоров'я та відповідного духовного розвитку особистості (маємо на увазі засоби духовного розвитку).

Таким чином, завдання керівника секції (викладача) полягало, перш за все, у виявленні поглядів студентів щодо вищезазначеного та визначенні рівня їх неспівпадінь, близькості до правильного розуміння тощо. У даному випадку також значущо було при викладанні зазначеної теми не образити будь-кого зі студентів, оскільки питання духовного здоров'я належить до будь-якої особистості, і у кожного, як зазначалось вище, у ході життя сформувались свої погляди в зазначеному аспекті. У зв'язку з цим, потрібно було так розкривати навчальний матеріал, щоб не ламати особистість (її погляди), а навпаки, обережно, спрямувати її свідомість в правильному напрямку щодо розуміння духовного здоров'я взагалі та можливостей його формування зокрема. Таким чином, викладач при викладанні теми постійно звертався до студентів із запитанням (у вічливої формі), наприклад, «А що, на Ваш погляд, являє собою духовне здоров'я?», «Як Ви вважаєте, чи можна вважати духовно здоровою людиною, якщо вона...?» (далі приклад ситуації); «Що, на Ваш погляд, спонукає особистість до духовного розвитку?» і т.д.

Досить важливо було перевести бесіду в дискусію, в процесі якої студенти більш активно долучались до плідного обговорення цього питання. Керівник секції в даному випадку відігравав більш роль координатора чи спостерігача, а також сприяв, щоб дискусія відбувалась у коректній (не образливій формі по відношенню до інших поглядів), спрямовувалась у правильному руслі щодо розуміння ступеня духовного здоров'я. У процесі дискусії ми також намагались частково торкнутись питань духовного розвитку особистості. У цьому аспекті для нас важливо було залучити

студентів до плідного обговорення цього та попереднього поняття, визначити ступінь їхнього взаємозв'язку. Особливе місце ми відводили створенню широкої дискусії з приводу пошуку шляхів формування духовного здоров'я та духовного розвитку особистості. Складність питання для обговорення спонукала майбутніх учителів до глибшого занурення у сутність зазначених понять.

Наступна тема «Сутність і зміст психічного аспекту здоров'я» розглядалась у вигляді діалогу, а також методу питань і відповідей. Такий підхід, як і у попередньому випадку, обумовлювався специфікою навчального матеріалу даної теми. Ознайомлення майбутніх учителів із сутністю та змістом психічного здоров'я у вигляді діалогу відбувалось у зв'язку з тим, що само по собі психічне здоров'я до сьогодні не має єдиного погляду на критерії його визначення, а тому вкрай важливо було, перш за все, розглянути найбільш відомі погляди (сучасних науковців зокрема в галузі психології) на зазначене питання. Основне завдання полягало у виробленні в студентів розуміння значущості для кожної особистості збереження власного психічного здоров'я та виокремленні найбільш оптимальних показників його визначення та моніторингу.

Розгляд теми у вигляді питань і відповідей був найбільш зручний для найповнішого розкриття проблем схожості та відмінності психічного та духовного аспекту здоров'я, а також визначення місця психічного здоров'я в ієрархії здоров'я в цілісному (холістичному) вигляді. Ми прагнули розглядати зазначену тему у вигляді питань і відповідей у двох основних варіантах. *Перший варіант* передбачав надання відповідей на питання студентів безпосередньо викладачем. При цьому завдання викладача полягало не тільки у наданні відповідей на поставленні проблемні питання, але й повинні були провокувати наступні питання, що, у свою чергу, сприяло розширення поглядів студентів на зазначені питання з різних ракурсів. Слід відзначити, що чим більше студенти схилились до запитань на адресу викладача в контексті проблеми, що вивчалась, тим більш широко



затрагувались питання, які дозволяли поглянути на психічне здоров'я з різних кутів та відповідно сформуванати якомога об'єктивніший погляд на його стуність, схожість та відмінності з духовним здоров'ям, значення у структурі цілісного розуміння здоров'я тощо.

*Другий варіант* відбувався в разі, якщо керівник секції фіксував високу продуктивність студентів та гарне засвоєння пропонованого матеріалу. У цьому разі викладач попереджав, що змістовна частина секції буде відбувати у формі питань та відповідей між самими студентами, що, у свою чергу, потребувало від майбутніх педагогів більш ретельної самостійної підготовки (за допомогою літературних джерел, пропонованих викладачем). Таким чином, студентів розподіляли на декілька мікрогруп (бажано дві, якщо чисельність студентів у академічній групі незначна). Представники першої мікрогрупи грали роль «експертів». Натомість представники другої мікрогрупи грали роль допитливих «учнів». Основне завдання представників другої мікрогрупи полягало у завданні якомога більшої кількості питань у контексті психічного здоров'я, що, у свою чергу, спонукало до підвищення розумової діяльності в аспекті зазначеної тематики. Представники першої мікрогрупи (які грали роль «експертів») мали якомога вичерпаніше відповісти на поставлені питання (як в індивідуальному, так і колективному виглядах, доповнюючи одне одного). Після цього мікрогрупи змінювали свої ролі (ті, хто виконував роль «учнів», ставали «експертами» і навпаки). Таким чином, за допомогою другого варіанту проведення семінарського заняття значно підвищувалась продуктивність майбутніх учителів та, як наслідок, розкриття і засвоєння навчального матеріалу.

Особливо важливим в рамках першого етапу формувального експерименту було розкриття четвертої теми змістовної частини оздоровчої секції, у якій не тільки підсумовувались головні питання, що розкривались у попередніх темах, але й робився акцент на взаємодії усіх аспектів здоров'я особистості. Так, розкриваючи питання гармонічності взаємодії фізичної, душевної, духовної та енергетичної складових (за М.С. Гончаренко), ми

прагнули розкрити значущість для кожної людини розуміння здоров'я та його складових у нерозривній єдності одного з одним.

Оскільки, як зазначалось вище, дана тема об'єднувала в собі багато питань, яким приділялась увага у трьох попередніх темах, на наш погляд, найбільш доцільно в даному випадку було використання заздалегідь запланованих помилок. Тобто, при розгляді теми передбачалось здійснення керівником секції навмисних помилок. При цьому, значущість цих помилок визначалась керівником секції індивідуально в кожному окремому випадку залежно від ступеню засвоєння студентами навчального матеріалу на попередніх заняттях. Так, наприклад, якщо рівень підготовки студентів був достатньо високим, керівник секції робив майже непомітні помилки для студентів. Якщо ж рівень володіння відповідними знаннями був нижчим, помилки були більш виразними (наприклад, згадуючи визначення того чи іншого аспекту здоров'я, викладач навмисно плував їх місцями). Головне, щоб і в тому, і в іншому випадках, у разі, якщо студенти не помітили помилки та не повідомили про це викладача (так щоб на цьому фіксувалась увага усіх без виключення студентів), керівник секції сам робив на цьому наголос, повертаючи студентів до більшої уважності та аналізу його слів. У разі, якщо відбувались такі випадки, викладач (керівник секції) у коректній, доброзичливій формі повідомляв студентам, що він навмисно зробив таку помилку і, відповідно, робив акцент на правильному розумінні тієї чи іншої частини навчального матеріалу. Отже, такий підхід, дозволяв закріпити навчальний матеріал, роблячи при цьому правильні акценти, та формуючи вірне розуміння його змісту.

Таким чином, вирішуючи перше завдання I етапу, мимоволі ми спряли вирішенню й таких завдань, як: вироблення у студентів первинного інтересу в контексті власного оздоровлення, а також сприяння усвідомленню значущості здоров'я та потреби духовного зростання для кожної особистості, оскільки, розкриваючи сутність та взаємозв'язок духовного,

психічного та фізичного аспектів здоров'я, ми також прагнули привернути увагу студентів до їх значущості у житті кожної особистості.

Між тим, ми також прагнули вирішувати такі завдання й за допомогою інших ресурсів. Так, зазначимо, що при розробці змістовної складової оздоровчої секції, ми уважно проаналізували навчальний матеріал предметів, який студенти вивчають в рамках аудиторної навчально-виховної роботи. Особливу значущість для нас мали такі предмети, як «Основи валеології», «Педагогіка» (оскільки в нашому випадку участь в експерименті беруть студенти педагогічних спеціальностей), «Психологія» та інші, близькі в ракурсах заявленої проблеми, дисципліни. Плануючи тематику, передбачену для її розгляду зі студентами в межах позааудиторної роботи, ми, перш за все, намагались не дублювати навчальний матеріал, який подається у вищеперелічених дисциплінах, тобто той матеріал, який впливає на підвищення рівня валеологічної компетентності майбутніх учителів. Або в разі, якщо окремі теми нагадували ті, що пропонувались в зазначених дисциплінах, вони мали доповнювати та більш широко розкривати його сутність. У даному випадку ми також проаналізували навчальний предмет «Педагогіка» і, на жаль, не виявили в ньому питань, які розкривали б перед майбутніми учителями розуміння ролі сучасного педагога у вихованні всебічно здорової та духовно розвиненої особистості школяра.

У зв'язку з вищезазначеним, у рамках змістовної частини оздоровчої секції нами було запропоновано тему «Роль сучасного педагога у вихованні всебічно здорової та духовно розвиненої особистості», яка вмішувала в собі розгляд важливих (з нашої точки зору) питань, зокрема: можливості освітнього середовища у вихованні всебічно здорової та духовно розвиненої особистості; нормативно-правова база щодо забезпечення процесу всебічно здорової та духовно розвиненої особистості в загальноосвітніх навчальних закладах; валеологічна компетентність як основа забезпечення процесу виховання всебічно здорової та духовно розвиненої особистості.

Зазначимо, що вивчення вищезаявленої теми передбачалось лише тоді, коли студенти в межах аудиторної навчально-виховної діяльності вже познайомились з передбаченими навчальною програмою з педагогіки темами. Це було досить значущим, оскільки в цьому разі (за допомогою вивчення даної теми) та раніше засвоєного матеріалу керівником секції робився акцент саме в контексті розкриття важливості оволодіння сучасними учителями необхідними знаннями, уміннями та навичками щодо виховання здорової та духовно розвиненої молоді.

Таким чином, розкриття зазначених вище питань підвищувало в майбутніх учителів інтерес до питань власного духовного розвитку й всебічного оздоровлення шляхом усвідомлення значущості вищезазначеного в контексті майбутньої професійної діяльності. Особливу увагу в даному випадку відігравало те, що керівник постійно наголошував на важливості власного прикладу вчителя для майбутніх вихованців як стосовно само оздоровлення, так і в по відношенню постійного духовного розвитку.

Ознайомлення студентів із зазначеною темою відбувалось у вигляді авторського методу навчання «продовження думки». Стисло торкнемося алгоритму запропонованого нами методу, а також обґрунтуємо потребу у його розробці та застосуванні. Отже, розробка методу «продовження думки», перш за все, обумовлювалось специфікою пропонованих темою питань та важливістю максимального занурення студентів у зміст пропонованої теми з метою підвищення інтересу як в контексті майбутньої професійної діяльності (щодо вихованні здорових та духовно розвинених учнів), так і в аспекті власного духовного зростання. Алгоритм викладання навчального матеріалу в заявленому вигляді передбачав дотримання викладачем ряду послідовних дій та правил. Так, перед тим як безпосередньо перейти до розкриття навчального матеріалу, викладач повідомляв студентам про значущість їх активної співпраці на занятті. Основа активності студентів полягала в тому, що на прохання викладача в будь-який момент студентам потрібно було продовжити його думку (або інформацію, яку він пропонував їм) декількома

реченнями, або взагалі логічно та обґрунтовано завершити думку викладача. Це, у свою чергу, спонукало студентів бути дуже уважним по відношенню до того про, що розповідає викладач, прагнути продовжити думку. Студенти максимально глибоко занурювались у суть пропонованого навчального матеріалу, що забезпечувало як більш ефективне оволодіння навчальним матеріалом, так і безпосередньо підвищення мотивації в контексті виховання всебічно здорової та розвиненої шкільної молоді.

Наголосимо, що вирішення завдань першого етапу відбувалось у комплексі дій, передбачених розробленою нами структурно-функціональною моделлю переважно за змістовним та процесуальними компонентами.

Важливе місце у вирішенні другого, третього та четвертого завдань першого етапу (вироблення в студентів первинного інтересу в контексті власного оздоровлення (аксіологічний компонент); сприяння усвідомленню значущості здоров'я та потреби духовного зростання для кожної особистості (аксіологічний компонент); опанування на початковому рівні вольовими спонуканнями до набуття необхідних знань та умінь з метою збереження та зміцнення власного здоров'я (особистісно-діяльнісний компонент) формувального експерименту відіграло забезпечення практичної (процесуальної складової) оздоровчої секції в контексті оволодіння методикою та технікою застосування на практиці оздоровчих технологій, систем тощо. Таке завдання було досить складним, вирішення якого потребувало пошуку таких методичних прийомів, які сприяли б не тільки збільшенню у студентів інтересу до власних оздоровчих дій на практиці, але й дозволяли б переконатись у можливості систематичного духовного розвитку вищезазначеними засобами. Крім того, надзвичайно значущим було створити умови, щоб студенти власне переконались у можливості застосування тих чи інших оздоровчих методик (технологій, систем) та отримали відповідну методичну підготовку щодо навчання їх застосовувати майбутніх вихованців (переважно в процесі позакласної роботи з учнями). З цією метою ми прагнули вивчити наукову та методичну літературу з

валеології, психології, фізичного виховання, медицини щодо можливостей залучення студентів до різноманітних оздоровчих технологій. Це спонукало нас до вивчення літератури (особливо валеологічної та педагогічної) щодо застосування таких методик зі спрямуванням на духовний розвиток особистості. Особливо цінними в зазначеному контексті для нас стали роботи М. Гончаренка, В. Горащука та інших науковців.

Оскільки, як зазначалось вище, для нас вкрай важливо було здійснювати процес формування валеологічної компетентності майбутніх учителів поетапно, на першому етапі значущим було познайомити студентів з нескладними у застосування оздоровчими технологіями, спрямованими переважно на духовний розвиток особистості. Особливої важливості в даному аспекті набувало оволодіння студентами первинними методичними уміньми щодо застосування на практиці оздоровчих методик та технологій. На першому етапі ми, перш за все, прагнули максимально привернути увагу студентів до духовного розвитку, підвищення рівня духовного здоров'я в цілому, що обумовлювалось, по-перше, специфікою майбутньої професійної діяльності; по-друге, тісним взаємозв'язком духовного розвитку з прагненням підвищення власної валеологічної компетентності в цілому. Наголосимо на словах провідної вітчизняної вченої в галузі духовного розвитку особистості засобами забезпечення валеологізації навчального процесу М. С. Гончаренко, яка зазначає, що «окрім суспільної системи освіти, духовний розвиток – це самоудосконалення, що включає багато послідовних морально-етичних ступенів перетворення себе» [55, с. 340]. Таким чином, вчена наголошує на значущості залучення студентів до самостійної роботи в зазначеному напрямі, прагнення самоудосконалення тощо. Між тим, таке залучення особливо важливо здійснювати в межах позанавчального виховного процесу. Враховуючи вищезазначене, на першому етапі ми використовували методику настанов, що сприяє духовному розвитку особистості, підвищує віру у власні сили, спонукає до самоудосконалення на усіх рівнях тощо. Це було вкрай важливо в контексті

вирішення завдань першого етапу формувального експерименту, оскільки усвідомлення потреби у постійному самоудосконаленні позитивно впливає на формування мотивації студентів у контексті підвищення рівня власної валеологічної компетентності.

Досить корисною в даному випадку для нас є монографія В. Бабича, в якій автор не тільки теоретично обґрунтував доцільність навчання майбутніх учителів з фізичного виховання певним настановам, але й опробував їх впровадження в практику в рамках спортивно-педагогічних дисциплін [19]. Вагомим є дослідження О. Адєєвої, в якому авторка пропонувала ознайомлювати студентів в процесі занять з фізичного виховання з вправами за системою К. Купера, М. Амосова, вправами з дихальної гімнастики за методиками К. Бутейко та Н. Стрельнікової, фізичними вправами для профілактики остеохондрозу, скривлень статури, перевтоми зорового аналізатору, вправами з елементами самомасажу, з елементами акупунктурного масажу, із зняття м'язової втоми. Крім того, вченою широко впроваджувались і методики, спрямовані на формування психічного здоров'я особистості, зокрема: аутогенне тренування, „Шавасана”, вправи „Паріпурна наवासана”, „Ардха наवासана” тощо. Певну цінність для нас набувають нароби вченої ще й тому, що, як зазначає авторка, покращення здоров'я студентів за допомогою виконання поз (асан) відбувалось паралельно з підвищенням рівня розвитку деяких вольових якостей [5, с. 135-141].

Вагомого значення для нас набувають студії В. Бабича в контексті застосування оздоровчих технологій, що впливають на різні аспекти здоров'я (духовний, психічний та фізичний). У нашому дослідженні, спираючись на досвід вищезазначених вчених, спробуємо визначити та впровадити в практику позааудиторної оздоровчої секції певних методик, технологій і систем які, по-перше, більше спрямовані на забезпечення духовного та психічного аспектів здоров'я студентів, по-друге, передбачатимуть формування в майбутніх учителів мотивації до підвищення валеологічної

компетентності взагалі та духовного розвитку зокрема, розкриватимуть можливості власної психічної та духовної сфери, спонукатимуть до постійного самовдосконалення, підвищення ступіню моральності, а також відповідальності за здоров'я інших людей, зокрема майбутніх вихованців. Таке завдання є вкрай складне й потребує стислого обґрунтування. На наш погляд, позааудиторна виховна робота у вигляді спеціально створених (оздоровчих) секцій має усі свої можливості та існуючий потенціал, щоб підвищувались не лише соматичні резерви організму, але й інші, не менш, а навіть більш вагомі ресурси. Особливо це важливо у зв'язку з тим, що, наприклад, фізичне виховання взагалі, а також позааудиторна виховна робота в межах спортивно-масової виховної діяльності студентів у ВНЗ зокрема майже до сьогодні залишаються на сто відсотків орієнтовані на фізичну складову особистості, не враховуючи інші компенсаторні можливості, зокрема психічні, щодо підвищення рівня захищеності від різних захворювань, у тому числі й соматичних.

Таким чином, враховуючи вищезазначене, на наш погляд, найбільш виправданим починати оздоровчу діяльність студентів та оволодіння відповідними методиками в практичній частині впроваджених нами оздоровчих секцій. Досить зручними та науково обґрунтованими в зазначеному аспекті погляди Г. Ситіним.

Як зазначає М. Гончаренко: «Духовно розвинена людина – це особистість з високим рівнем самоконтролю, особистість, яка володіє саморегуляцією своїх тілесних відчуттів, думок та станів, це особистість, здатна до самопрограмування [55, с. 321]. Самоконтроль, на думку вченої, спрямований на те, щоб точно знати, що в даний момент відбувається з особистістю (по відношенню до себе самої). Саморегуляція в свою чергу, допомагає виправити те, що у власному стані не влаштовує (настрій, спрямованість думок та здоров'я в цілому). Самопрограмування передбачає високий рівень самоконтролю та саморегуляції. При цьому на переконання



М. Гончаренко, завдання управління здоров'ям на рівні думок спрямоване на повне його виконання [55, с. 322].

У свою чергу, метод СОЕВКС Г. Ситіна – це комплексний метод керування станом людини, що передбачає управління його психічним та соматичним станом [211, с. 21]. Особливо важливо, що в якості метода СОЕВКС використовуються мовні елементи, які здійснюють включення в роботу волі, позитивних емоцій, а також враховується вплив уявлень, в яких віддзеркалюється мобілізуюча сила системи суспільно значущих відносин [211, с. 21]. Це підтверджує доцільність застосування в реальній життєвій практиці методики СОЕВКС Г. Ситіна, аутогенного тренування тощо в контексті забезпечення духовного розвитку особистості.

Враховуючи вищезазначене на першому етапі здійснення експериментальної роботи ми радили керівникам секції навчати студентів теоретичним та методичним особливостям застосування окремих оздоровчих настроїв, а також їх практичного застосування разом зі студентами. Так, на цьому етапі найбільш виправданим, на наш погляд, були наступні настрої: «На стійкість нервової системи», «На стійкість у житті», «На здоровий спосіб життя», а також, що, досить важливо, «На здоровий дух».

Стисло опишемо методику навчання та організації зазначеного вище процесу. Ознайомившись з роботами згаданих учених, які безпосередньо мали практику застосування в процесі занять певних оздоровчих технологій, а також прагнучи пошуку нових підходів щодо їх впровадження в практику вищої школи, ми спробували застосувати метод СОЕВКС в дещо незвичному вигляді, а саме з'єднати його (проговорювати особливості настрою) з фізичними вправами. Тим більш, що в рекомендаціях Г. Ситіна зазначається, що застосування настроїв більш виправдане саме за допомогою жвавих рухових дій, емоційних жестів, тощо. Так, якщо В. Бабич при підготовці майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів під час викладання спортивно-педагогічних дисциплін рекомендував прочитування настанов (наголосимо, що настанови

рекомендовані згаданим автором дещо відрізняються від пропонованих нами) на початку занять у спокійному стані, сидячи, чи лежачі. То в нашому випадку, ми прагнули застосовувати настанови, зокрема їх проговорення в декількох основних та видозмінених варіантах.

Наведемо один з варіантів (змагальний). Методика проведення полягає в тому, що студентів (відвідувачів оздоровчої секції) керівники секції (передбачалось два керівника) розподіляли на дві підгрупи (по одному керівникові на кожну мікрогрупу). Після цього перед студентами (керівники секції мимоволі брази участь у змаганні з бажанням, щоб перемогла саме його команда) ставилось завдання найбільш яскраво та влучно при голосному промовлянні фраз (опис нижче) здійснювати рухи, руками, ногами, тулубом тощо. За умовими гри, переможець визначався за такими критеріями:

- кількість рухів;
- виразність рухів;
- відповідність рухів фразам передбаченим для проговорення;
- наявність посмішки та позитивного настрою студентів протягом усього часу проговорення настрою (кількісний та якісний показники);
- різноманітність рухів.

Таким чином, орієнтуючись на зазначені і оголошенні обом підгрупам та їх викладачам критерії, студенти (частіше повторювали за своїм керівником) жваво та виразно супроводжували ту чи іншу фразу, передбачену текстом настрою певними руховими та емоційними проявами. Наведемо стислий приклад такої гри-навчання стосовно тексту-настрою «На здоровий дух», який представлено у додатку (додаток 3). Так, проговорюючи (бажано в унісон) усіми студентами сумісно з викладачем першої фрази «У мене вливається нове здорове, новороджене життя, я весь наповнююсь новим-новим новонароджним життям», студенти окреслювали руками коло, начебто вони черпають зверху животворчу енергію. Проговорюючи наступну фразу «Величезної сили новонароджене життя вливається в мою голову» - студенти, піднімаючи руки догори повільно опускають їх на голову

і т.д. Тобто ми прагнули, по-перше, щоб студенти (та викладачі в ролі керівників секції) відчували максимальний ефект та відчуття радості від проговорення насторою, по-друге, такий підхід дозволяв впливати не тільки на духовний та пісихічний аспекти здоров'я студентів, але й за рахунок виконання рухових дій позитивно впливав на фізичне здоров'я кожної особистості.

Важливе місце також відводилось роз'ясненню тісного взаємозв'язку тілесного і духовного в оздоровчих системах Східних країн. У процесі практичної складової оздоровчої секції разом з її керівниками ми прагнули ознайомити студентів з основами побудови власної (індивідуальної) оздоровчої системи, до якої можуть увійти не лише загальновідомі фізичні вправи. Крім того, ми всіляко прагнули донести до майбутніх учителів, що, підтримуючи власне тіло в гарному стані, систематично, і з задоволенням особистість тренує волю, наполегливість, спрямованість до життя, націленість на всебічне удосконалення, орієнтованість на керування власними емоціями, настроєм, спонуканнями, устремліннями. Розуміючи це, особистість тренує не тільки власне фізичне тіло, але й вчиться самоконтролю, набуває умінь самокорекції та самовдосконалення. Саме ці знання, а також власний приклад керівника секції, поважне й доброзичливе ставлення до кожного студента сприяло усвідомленню майбутніми учителями значущості оздоровчої секції в аспекті систематичного фізичного та духовного розвитку.

Досить значуще місце в процесі формування валеологічної компетентності майбутніх учителів, як зазначалось вище, відігравала кураторська робота в гуртожитках. Стисло опишемо організаційний та методичний аспекти зазначеної виховної діяльності студентів.

Залучаючи студентів до активної співпраці з кураторами гуртожитків, ми виходили з того, що переважна частина студентів при навчанні у виші мешкають саме у гуртожитках. Як відомо, життя у гуртожитках відрізняється своєю специфікою, зокрема організацією побуту (приготування їжі,

почергове прибирання в кімнаті, на кухні, туалеті), виконанням самостійної позааудиторної роботи (в умовах проживання в однієї кімнаті від двох до шести студентів, іноді різних курсів та спеціальностей, на яких навчаються студенти), студентські розваги, які нерідко є далекі від прояву норм моралі тощо. Всі ці обставини досить сильно впливають на особистість, формування уподобань, поглядів та навіть світогляду.

У зв'язку з зазначеним вище, ми вважали за доцільне використовувати виховний потенціал кураторської взаємодії студентів у гуртожитку з метою підвищення у студентів валеологічної компетентності. Для здійснення такої діяльності викладачі кафедри «Здоров'я людини» призначались кураторами гуртожитків. Враховуючи те, що до навантаження викладача вишу передбачено не тільки навчальну та наукову, а й виховну роботу, така діяльність викладачів не виходила за рамки професійного навантаження, передбаченого відповідними законодавчими нормами.

Зустрічі з кураторами відбувались в умовах гуртожитку два рази на тиждень. Відповідно затвердженого плану кураторської діяльності передбачалось проведення бесід, оздоровчих заходів, організація і проведення святкових вечорів, інтелектуальних змагань, тренінгів тощо. Між тим, на першому етапі формувального експерименту основна перевага відводилась бесідам, святковим вечорам, окремим кулінарним заходам.

У процесі нетривалих бесід від 15 до 25 хв. (на I етапі) важливе місце відводилось розкриттю тем, які безпосередньо стосувались організації побутового життя студентів. Так, наприклад, обговорювались теми приготування здорової їжі з урахуванням умов реальних студентських доходів (стипендії, допомога батьків, в окремих випадках, студентський підзаробіток). Спостереження кураторів показали, що майже 86 % студентів нераціонально витрачають кошти на харчування. Крім того, лише 12,3 % відстока від загальної кількості студентів, що мешкають у гуртожитку, намагались дотримуватись здорового харчування. Майже 78,4 % майбутніх

учителів витрачають гроші на дешеву ковбасу, чіпси, сухарики, тощо, що не тільки не сприяє здоров'ю, а навпаки, приносить йому чималої шкоди.

Таким чином, враховуючи індивідуальні фінансові можливості кожного окремого студента, куратори допомагали майбутнім учителям (за згоди студентів) розраховувати кошторис на тиждень та місяць з урахуванням фінансових можливостей кожного окремого студента та потреби вживання необхідної кількості здорової їжі. Таким чином, кожен зі студентів міг переконатись, що при раціональному розрахунку (навіть при їх незначних коштах) цілком можливо організовувати здорове та, в окремих випадках, (при наявності гастриту чи інших захворюваннях) оздоровчого й віднолювального (дієтичного) харчування. Важливе місце в зазначеному аспекті приділялось дівчатам, що прагнули схуднути або підтримувати гарний склад тіла. Як з'ясувалось, майже тридцять п'ять відсотків (34,7 %) студенток дотримуються різноманітних науково необґрунтованих дієт. Саме така наявність спонукала нас до роз'яснення шкідливості кожної конкретної дієти (якщо вона не є науково обґрунтованою) та їх нераціональність в умовах значних інтелектуальних навантажень, що, у свою чергу, потребує відповідних енергетичних ресурсів.

Значна увага відводилась бесідам зі студентами, які виконували важкі фізичні навантаження з метою підвищення м'язової маси або майбутніми учителями, які займались спортом. Як з'ясувалось, більшість студентів не розуміють значущості правильно організованого харчування при відповідних навантаженнях й доволі часто прибігають до вживання шкідливих препаратів для нарощування м'язової маси.

Завершувалась дієтична та кулінарна тематика, що передбачалась на першому етапі формувального експерименту, організацією свята «Смачного та здорового харчування», на яких разом зі студентами куратори готували здорову їжу з недорогих продуктів харчування. Свята організовувались у вигляді змагання. Кожен куратор прикріплювався до частини студентів, з якими за завданням членів журі (зі складу представників адміністрації університету)

із сукупності певної кількості та різновидів продукції готували на швидкість смачну, а головне, здорову їжу.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що розкриття змістовної складової оздоровчої секції *«Стань здоровим та навчи інших»*, використання активних методів навчання при освоєнні теоретичного матеріалу, використання можливостей процесуальної частини оздоровчої секції в контексті оволодіння на практиці оздоровчими методиками, виховна робота в рамках валеологічного центру «Ельфель», здійснення систематичних курасторських зустрічей зі студентами у гуртожитку сприяли вирішенню комплексу завдань першого етапу формувального експерименту.

Отже, стисло розглянувши основні аспекти реалізації завдань першого етапу формувального експерименту, ми наблизились до наступного (другого) етапу процесу формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у процесі позааудиторної виховної роботи.

Основний етап формувального експерименту передбачав вирішення наступних завдань:

- формування усвідомленого розуміння цінності власного життя та здоров'я оточуючих;
- вироблення усвідомлення потреби у набутті високого рівня валеологічної компетентності, та постійного духовного зростання (розвитку);
- набуття глибинних (грунтовних) знань з питань виховання здорового підростаючого покоління та формування, зміцнення й збереження власного здоров'я у духовному, психічному, соціальному та фізичному аспектах;
- оволодіння гностичними, проєктивними, конструктивними та комунікативними вміннями в сфері власного самооздоровлення та формування культури здоров'я майбутніх вихованців;
- сприяння формуванню у студентів свідомої активності на здоров'єтворчу діяльність у особистісному та професійному планах.

Здійснюючи опис реалізації завдань другого етапу формування валеологічної компетентності студентів, зокрема тих, що безпосередньо

стосуються озброєння майбутніх учителів необхідними (валеологічними) знаннями, уміннями та навичками, зосередимось переважно на характеристиці змістовної складової оздоровчої секції, а саме ознайомленні з важливими питаннями за допомогою застосування тих (активних та інтерактивних) форм і методів навчання, яким в попередньому етапі уваги не приділялось.

Як і в попередньому випадку, визначення та застосування дидактичної складової змістовної частини оздоровчої секції (на другому етапі) відбувалось з урахуванням специфіки тієї чи іншої теми з метою максимального розкриття та донесення до студентів її змісту. Так, розкриття теми «Сучасні оздоровчі системи, методики, технології» відбувалось в декілька етапів. Розглядаючи вказану тему, досить важливо було ознайомити студентів з основними (найбільш апробованими) оздоровчими методиками, розкрити місце оздоровчих методик у організації здорового способу життя особистості, охарактеризувати оздоровчі системи та їх переваги, показати вплив оздоровчих систем на окремі аспекти здоров'я та формування здоров'я в цілому, розкрити оздоровчі технології, що позитивно впливають на духовний аспект здоров'я взагалі та духовний розвиток особистості зокрема, а також психічний та фізичний аспект здоров'я особистості. Крім того, досить важливо було озброїти майбутніх учителів знаннями найбільш відомих оздоровчих систем, методичних особливостей щодо застосування оздоровчих систем з урахуванням індивідуальних особливостей, стану здоров'я особистості тощо. Саме врахування вищезазначеного спонукало нас до викладання навчального матеріалу у вигляді проблемної бесіди.

У даному випадку ми орієтувались на визначені вітчизняною вченою І. Ковальчук схемою щодо організації і проведення проблемної лекції-бесіди:

- 1) кожна група виступає із заздалегідь підготовленими невеликими доповідями, у процесі чого учасники навчання можуть задавати доповідачам питання;

2) викладач висуває одне чи два дискусійних питання за темою заняття, для розв'язання яких необхідний певний час і більше напруження розумовою діяльності студентів;

3) творчі підгрупи готуються і оголошують результати своєї роботи;

4) отримані варіанти відповідей на поставлені питання виносяться на загальне обговорення;

5) підводяться підсумки [114, с. 159].

При даному виді бесіди керівник секції (викладач) першочергово ставить перед студентами певну проблему, яку потрібно вирішувати вже в процесі її обговорення, тобто інформація подається не у готовому вигляді (з її відповідним обговоренням), а у вигляді проблеми, яка потребує розв'язання за допомогою дискусії студентського колективу. У цьому випадку дискусію ми розглядаємо як найбільш оптимальний прояв студентської діяльності у розв'язанні проблеми, яка виходить зі звичайної бесіди, тобто (відповіді – питання). Виправданість застосування проблемної бесіди саме при вивченні вищезазначеної теми обумовлювалось рядом чинників. По-перше, прагнучи донести до студентів значущість та можливості застосування в реальній практиці оздоровчих методик, технологій чи систем, потрібно було привернути увагу майбутніх учителів до зазначеного питання (питань) за допомогою постановки проблеми. Наприклад, «Оздоровчі технології – чи виправдано їх застосування з урахуванням затрат часу на їх теоретичне дослідження, методичне оволодіння та практичне використання?» або «Оздоровчі системи Сходу – чи притаманні вони людині нашої країни?» тощо. Поставлена проблема спонукала студентів до осмислення та розмірковування над поставленими питаннями (проблемами). Саме це за допомогою блоків інформації, яку час від часу (між обговоренням) подавав викладач, сприяло широкій дискусії в зазначеному напрямі. А головним є те, що керівник секції не нав'язував свою думку із зазначеного приводу, а лише наводив науково обгрунтовану інформацію, яка підтверджувала певні факти чи явища в зазначеному аспекті. Таким чином,



студенти самостійно приходили до висновку про зачущість застосування в реальній життєвій практиці оздоровчих технологій, методик, систем тощо. А це, у свою чергу, сприяло підвищенню мотивації майбутніх учителів до власного оздоровлення, подальшого набуття валеологічної компетентності, бажання використовувати набутті теоретичні знання та практичні уміння в майбутній професійній діяльності.

Закріплення набутих знань відбувалось за допомогою *мозкового штурму* тощо. Так, розглядаючи більш детально одну з оздоровчих технологій (наприклад методику СОЕВКС Г. Ситіна), перед студентами поставало завдання на основі зазначеної методики за допомогою генерації ідей в мікрогрупах (вирішення завдання відбувається у роботі з малими групами, де студенти розподіленні по 5-6 чоловік) спробувати запропонувати альтернативну методику, технологію чи систему. Такий підхід, вимагав по-перше, досить ретельного вивчення конкретної технології чи системи, оскільки запропонувати щось краще або подібне вкрай важко без детального вивчення теоретичного, методичного та практичного аспектів технології. А це, у свою чергу, сприяло досить глибокому осмисленню конкретної оздоровчої технології (методики, системи). По-друге, спроба за допомогою генерації ідей від представників конкретної мікрогрупи запропоновувати альтернативну методику (технологію, систему), у свою чергу, не тільки сприяла розвитку креативного мислення та відповідно творчого підходу, але й дозволяла на більш якісному рівні виділити позитивні сторони існуючої методики (технології, системи). Не зважаючи на те, що пропоновані (в ході генерації ідей) нові оздоровчі методики подібні до методики СОЕВКС Г. Ситіна, за своєю науковою, практичною та навіть теоретичною цінністю, звичайно, поступались вищезазначеній методиці. Наступним нашим етапом, була презентація своїх доробків у зазначеному аспекті перед представниками інших мікрогруп. Це сприяло тому, що представники інших мікрогруп мали знов можливість проаналізувати пропоновану іншою мікрогрупою оздоровчу методику. Натомість представники мікрогрупи, яка презентує свою

оздоровчу методику, мала можливість відстоювати її (принаймні) теоретичну значущість. Вжливо в даному випадку для викладача (керівника секції) було те, щоб презентація та аналіз оздоровчих методик відбувався в коректній формі, висловлюючи повагу один до одного. Задля більш об'єктивного оцінення проробленої роботи студентами з числа найкращих студентів визначались 3-4 експерти, які прагнули незалежного оцінювання кожної з мікрогруп. Отже, студенти не тільки на якісному рівні засвоювали конкретну оздоровчу методику (чи декілька методик, технологій тощо), але й набували досвіду у розробці власних оздоровчих методик. Ми свідомо наступною темою в межах змістовної частини оздоровчої секції поставили тему: «Індивідуальна оздоровча система та основи її побудови», хоча, зрозуміло, що при розробці вищезазначених методик знання, наприклад, сновних правил та принципів побудови індивідуальної оздоровчої системи, методичних рекомендацій щодо побудови індивідуальної оздоровчої системи тощо, були б в нагоді. Між тим, на наш погляд, більш виправдано було, щоб студенти, орієнтуючись тільки на приклади, розробляли власні оздоровчі методики. У свою чергу, запропонувавши студентам розгляд питань в контексті теоретичних, наукових та методичних підходів щодо побудови індивідуальної оздоровчої системи (ІОС), ми дали їм можливість або відчувати радість за інтуїтивно обрані правильні шляхи щодо їх побудови, або виявити певні «неточності». Частіше і те, і інше. У будь-якому випадку студенти краще засвоювали навчальний матеріал при такому підході. Враховуючи специфіку поданого матеріалу, а також попередньо вивчені теми і питання, ми одразу (без тривалого часу – за 1-2 дні) пропонували розглянути студентам його на семінарських заняттях.

Найбільш зручний та виправданий був метод питань і відповідей. Відповідно до адаптованої (дещо видозміненої) методики проведення даного виду семінару, студентам спочатку пропонувався невеличкий блок інформації (наприклад, правила побудови ІОС), після чого майбутні учителі або викладач мали задавати питання. Як показала практика, кількість таких

питань була досить високою, і їх майже не потрібно було провокувати, що, на наш погляд, обумовлено тим, що на попередніх лекційних заняттях студенти власноруч намагались створити альтернативу пропонованим оздоровчим методикам (технологіям, системам тощо). Таким чином, у разі неспівпадіння уявлень майбутніх фахівців з інформацією з даного приводу, яку пропонував викладач, студенти мимоволі прагнули з'ясувати, чому потрібно робити саме так, і на чому ґрунтується та чи інша позиція. У свою чергу, це дозволяло викладачем торкнутись навіть найдрібніших частин тематики, у той же час, достатньо важливих у побудові власної оздоровчої системи. Наприклад, відповідаючи на питання конкретного студента, викладач мав можливість розповісти правила чи методику ІОС з акцентом на індивідуальні особливості конкретної особистості, а саме його стану здоров'я, інтересів, схильностей, фізичного розвитку, фізичної підготовленості, розпорядку дня, інтелектуального завантаження протягом дня, доби, тижня, місяця, способу та можливостей харчування, тривалості сну, наявності фізичної праці (підробітки) тощо. Таким чином, на конкретних прикладах (окремо взятої особистості) викладач прагнув максимально розкрити передбачені програмою факультативу питання, відповідно окресленої вище теми з побудови індивідуальної оздоровчої системи.

Ознайомлення з темою «Значення вольових зусиль у досягненні успіхів у самооздоровленні» відігравало свою важливу роль не тільки у відношенні набуття студентами необхідних знань у контексті підвищення рівня власної валеологічної компетентності, але спрямовувалось на зміцнення віри студентів у власні сили, набуття умінь оволодіння власною волею, спонукання до ведення здорового способу життя, здійснення саморефлексії та прагнення всебічного й особливо духовного самовдосконалення. Таким чином, зазначеною темою передбачалось розкриття таких питань, як: місце вольових зусиль у житті кожної людини; воля та її сутність; тренування вольових сил та його значення у дотриманні систематичної оздоровчої поведінки (здорового способу життя); методика формування вольових сил

особистості. Ми прагнули обрати найбільш доцільні в зазначеному аспекті форми і методи навчання. Специфіка даної теми потребувала особливо підходу. Як і в попередньому випадку, зазначена тема викладалась на семінарському занятті у вигляді семінару-тренінгу.

Оскільки предметом нашого дослідження визначено структурно-функціональну модель формування валеологічної компетентності саме майбутніх педагогів, врчай важливого значення в рамках нашого дослідження набувало озброєння студентів педагогічних спеціальностей необхідними теоретичними знаннями та практичними (методичними) уміннями щодо валеологічного виховання та навчання учнів як в навчальному, так і позанавчальному процесі. У зв'язку з цим, досить значуще місце (у межах змістовної частини оздоровчої секції) у контексті набуття майбутніми учителями валеологічної компетентності відігравала тема «Виховання всебічно здорових учнів у навчальному процесі». Розглядаючи дану тему, нам важливо було ознайомити студентів із основами виховання здорової особистості, методикою передання валеологічних знань учням, сформувані уміння в майбутніх учителів щодо визначення та реалізації можливостей навчального процесу у загальноосвітніх навчальних закладах з питань виховання всебічно здорових учнів тощо.

Отже, викладання цієї досить складної теми потребували підбору найбільш доречних методів навчання. Цілком виправданим, на наш погляд, було ознайомлення з пропонованим навчальним матеріалом у вигляді аналізу конкретної ситуації. Такий вибір, перш за все, був обумовлений потребою розбору зі студентами навчального матеріалу на конкретних прикладах. У даному випадку прикладах валеологічного навчання та виховання в межах навчального процесу з визначенням існуючих складнощів, наявних особливостей, взаємодії з колективом учнів та конкретною особистістю окремо тощо. Так, наприклад, розкриваючи особливості формування в учнів психічного аспекту здоров'я, викладач, після того, як навів основні форми, методи та відповідно розкрив відповідні

можливості у загальному вигляді, подавав конкретну ситуацію з практики шкільної освіти. Між тим, ми не обмежувались лише розбором тієї чи іншої виховної, навчальної чи будь-якої іншої ситуації з позиції викладача, а прагнули, перш за все, долучити до цього процесу самих студентів, при цьому у максимальній кількості активних на занятті майбутніх учителів. Виконання цього завдання потребувало адаптації зазначеного методу (навіть його модернізації, спираючись на особливості даної тематики). По-перше, після того, як викладач навів одну або декілька ситуацій, на прохання викладача студенти мали згадати власні приклади зі свого шкільного життя та стисло навести їх аудиторії. Після перевірки особливостей мислення студентів умовно було розподілено на три основних підгрупи. Перша – «критики», друга – «захисники», третя – «експерти». Перша група мала висловлювати переважно критичні аспекти поведінки вчителя та учня відповідно тієї ситуації, яку розповів студент. Друга група повинна (в межах доступних до почутої ситуації) виправдовувати дії обох учасників ситуації. До завдань третьої групи належало здійснити аналіз критичних та виправдовувальних висловів, визначити ступінь їх об'єктивність, запропонувати власний варіант вирішення конкретної ситуації (у даному випадку формування психічного здоров'я учнів або учня в рамках навчального процесу). Таким чином, найбільш складне завдання поставало саме перед експертами. Зазначений підхід був виправданий ще тим, що він дозволяв, розподіляючи студентів за підгрупами, враховувати ступінь їх загальної (педагогічної та валеологічної підготовленості, прагнення вчитись, ступінь інтелектуальних можливостей та схильність до творчого мислення тощо). Між тим, саме за допомогою модернізації даного виду лекційного заняття нам удавалось задіяти максимальну кількість студентів, залучаючи їх до щільного аналізу ситуації, що, у свою чергу, сприяло кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Оскільки дана тема є вкрай важливою, а кількість подібних ситуацій є безмежно, особливо враховуючи рівні аспекти здоров'я (духовний,

психічний, соціальний, фізичний), на семінарських заняттях ми намагались продовження аналізу таких ситуацій у дещо ускладненому для студентів вигляді. Зокрема, це характеризувлось певними завданнями, які ставились перед майбутніми учителями. Працюючи в мікрогрупах, кожна з них мала вигадати виховну чи навчальну ситуацію з орієнтацією на формування конкретного аспекту здоров'я (або сукупності аспектів в цілісному вигляді), яка б передбачала певну складність щодо її вирішення. Таким чином, виконуючи зазначене завдання (вигадка складної для вчителя ситуації), студент вимушений був до глибоко осмислювати проблеми та передбачати окремі ситуації, які можуть відбутись в їхній майбутній професійній практиці. Інша мікрогрупа мала вирішувати ці ситуації. Тобто, кожна з мікрогруп отримувала завдання від своїх одногрупників з іншої мікрогрупи. Вигадаючи, розбираючи та вирішуючи такі ситуації, студенти отримували первинний досвід формування здорової особистості в рамках навчального процесу з урахуванням специфіки предмета, його можливостей, особливостей конкретного вікового періода учнів, навіть їх характерологічних та індивідуальних особливостей.

Дещо в схожому вигляді відбувалось освоєння наступної теми «Формування культури здоров'я особистості школяра у позанавчальному процесі». Вивчаючи її, ми прагнули, по-перше, розкрити потенціал позакласної роботи у контексті озброєння учнів валеологічними знаннями, вміннями та навичками, по-друге, сприяти набуттю студентами теоретичних знань та методичних умінь з формування здорової особистості у позакласній роботі, по-третє, розкрити основні аспекти організації заходів, спрямованих на виховання всебічно здорової молоді тощо. Плануючи зазначену вище тему, ми виходили з того, що позакласна робота відіграє надзвичайно важливе місце у вихованні здорових учнів. Підтвердженням вищезазначеного є думка вітчизняної вченої О. Кабацької. Досліджуючи проблему формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі, авторка зауважує, що застосування різних форм позакласної діяльності разом

з навчальним процесом дає вчителю змогу цікавіше викладати та вводити учнів у послідовно складніший процес пізнання [106]. Значуще місце практичній складовій (застосування учнями у процесі позакласної діяльності оздоровчих технологій) формування культури здоров'я відводить В. Зайцев. На думку автора, специфіка позакласної діяльності, а саме невимушеність учнів, можливість варіювати зміст позакласної роботи, спираючись на інтереси підлітків, сприяє розширенню можливостей у вихованні в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я, бажання його зміцнювати та зберігати. Разом з тим, В. Зайцев наголошує, що організація і проведення позакласної роботи з основ здоров'я вимагає якісної підготовленості відповідних педагогів [95].

Найбільш виправданим, на наш погляд, у засвоєнні необхідними знаннями та оволодінні методичними вміннями в зазначеному контексті було використання прийому вирішення проблемно-творчих завдань. Ми свідомо прагнули поєднувати проблемні та творчі завдання, тобто створювались такі умови та завдання, які при вирішенні поставленої виховної проблеми спонукали б студентів до творчого мислення. Наприклад: проблема № 1. «У Олега з шостого класу виникають труднощі в оволодінні методикою аутогенного тренування, спрямованого на виклик відчуттів теплоти у м'язах з метою максимального їх розслаблення. Опишіть процес (у чіткій послідовності Ваших дій) встановлення проблеми та запропонуйте її вирішення у цікавому для учня вигляді». Проблема № 2. «У більшості колективу учнів відсутня мотивація до зміцнення власного здоров'я. Встановіть причину такого становища та опишіть методику формування мотивації учнів з урахуванням їх віку (вік вказується у проблемному завданні)». Наведені приклади, та багато інших проблемно-творчих завдань наближали студентів до майбутньої професійної діяльності (у сфері здоров'язберігаючої місії будь-якого вчителя) взагалі та сприяли формування необхідних умінь в зазначеному контексті, а також розвитку професійно важливої якості – творчості.

Вивчаючи останню тему, передбачену змістовною частиною оздоровчої секції на другому етапі формувального експерименту, а саме: «Оптимізації процесу власного духовного розвитку», ми прагнули разом зі студентами розкрити потенціал навчального та позанавчального процесів (у вищому навчальному закладі) у контексті духовного розвитку майбутнього педагога, а також визначити шляхи духовного розвитку та духовного самовдосконалення особистості. Визначення цієї теми було обумовлено рядом чинників, і виходило як з назви заявленої нами проблеми, так вирішення поставлених на другому етапі завдань (зокрема, усвідомлення потреби у набутті високого рівня валеологічної компетентності та постійного духовного розвитку майбутнього педагога). Враховуючи особливості зазначеної вище тематики, ознайомлення з нею відбувалось у вигляді *круглого столу*. Між тим, як і в попередніх випадках, специфіка зазначених вище питань спонукала нас до певного інтерпретування проведення круглого столу. Зазвичай, проведення круглого столу передбачає дискусію, яка проходить три основні стадії, а саме: 1) стадію орієнтації, у процесі якої студенти адаптуються до проблеми й один до одного, у цей час виробляється певна установка на вирішення поставленої проблеми; 2) стадію оцінки, що передбачає ситуацію зіставлення, конфронтації ідей; 3) стадію консолідації, на якій виробляють єдині або компромісні думки, рішення тощо [174, с. 111].

Ми не прагнули видозмінювати послідовність зазначених вище стадій або взагалі їх змістовні характеристики. У нашому випадку ми не надавали студентам готову проблемну ситуацію (або будь-яку проблему, яка потребує обговорення), хоча й такий підхід є досить дієвим. У нашій інтерпретації (враховуючи специфіку питань), ми просили студентів надати власні пропозиції щодо, наприклад, удосконалення (оптимізації з їх точки зору) навчально-виховного процесу в ВНЗ взагалі, а також у контексті їх духовного розвитку зокрема, мінаючи обговорення існуючої моделі навчання у виші в зазначеному вище аспекті. Такий підхід був дещо складнішим, оскільки потребував серйозних розумових зусиль та творчого мислення. Так як в



даному випадку слід було не просто обговорити конкретне питання (явище тощо), але запропонувати йому альтернативу (чи альтернативу функціонування його систем), що, у свою чергу, сприяло глибинному зануренню майбутніх учителів у суть поставленого перед ними питання. При цьому зазначимо, що жодним чином ми не прагнули звернути студентів до критики існуючої системи вищої освіти в контексті її спрямованості на духовний розвиток майбутнього вчителя. Навпаки, розмірковуючи та у подальшому обговорюючи свої варіанти вирішення завдання, студенти краще могли бачити існуючий потенціал вишу (щодо духовного зростання особистості студента), який вони раніше не використовували, а також розкривали перед собою можливості його повноцінного використання.

Також, розглядаючи шляхи духовного розвитку та духовного самовдосконалення (за М. С. Гончаренко) за межами ВНЗ, ми просили майбутніх учителів після ознайомлення з ними запропонувати власні шляхи духовного розвитку та самовдосконалення. У свою чергу, це дозволяло проаналізувати ті шляхи духовного зростання, з якими вони вже ознайомились й переконатись у їх значущості та цілковитій виправданості. Крім того, практика показала, що такий підхід є досить доречним та цілком виправданим, оскільки, замислюючись над питанням визначення шляхів власного духовного розвитку та самовдосконалення, майбутні учителі мимоволі ставили себе на місце викладача (наближуючись таким чином до специфіки майбутньої професійної діяльності).

Враховуючи завдання другого етапу формувального експерименту, як і в попередньому етапі, у процесі практичної частини оздоровчої секції ми продовжували ознайомлювати майбутніх учителів з оздоровчими методиками, технологіями та системами, розширюючи, таким чином, можливості відбору для кожного зі студентів найбільш сприятливих методик чи технологій у контексті зміцнення та збереження здоров'я на всіх його рівнях, особливо на його духовний та психічний аспекти. Між тим, на цьому етапі значно більше уваги (порівняно з попереднім етапом) ми приділяли

зміцненню та збереженню фізичного (соматичного) аспекту здоров'я. Так, майбутні учителі на практиці знайомились з найбільш відомими різновидами оздоровчого дихання, складали та виконували комплекс оздоровчих фізичних вправ (з урахуванням кількісних та якісних характеристик виконання індивідуально підібраних фізичних вправ для м'язів тулуба, верхніх та нижніх кінцівок тощо, кількісних характеристик щодо оздоровчого бігу, плавання, катання на лижах і т.п.), науково обґрунтованих різновидів загартування (сонцем, повітрям, водою) і т.д.

Сприятливо впливаючи на духовний та психічний стан здоров'я студентів в рамках другого етапу, ми прагнули залучати їх до набуття методичних умінь щодо навчання інших, зокрема школярів (у майбутній професійній діяльності), своїх родичів, друзів і т.д. виконувати певні оздоровчі технології.

Наприклад, користуючись методикою СОЕВКС, на кожному занятті ті чи інші студенти займали місце керівника секції і починали виконувати рухові дії у відповідності змісту тексту-настрою. Оскільки на другому етапі до вищеперелічених текстів-настроїв додавались нові, перед майбутніми учителями завдання дещо ускладнювалось, однак отриманий ними досвід підбору рухових дій дозволяв у переважній більшості досить вдало оперувати цим багажем умінь. Як і в попередньому випадку, студенти розподілялись на підгрупи, після чого один з них (який виконував роль викладача) показував рухи, інші повторювали. Важливо було, щоб керівник секції звертав увагу на ті позитивні моменти, які проявлялись у студента при навчанні інших, наприклад, наскільки він своїм прикладом показував радість, посмішку, жвавість, прагнення розуміння та бажання виконання тексту-настрою.

Украй важливо відзначити, що ми наполягали не критикувати студента, якщо в нього не все виходило добре. Навпаки, керівник мав виявити можливість підбадьорити студента, підвищити його віру у власні сили, відміти позитивні (наголосимо, виключно позитивні) боки.

Натомість окремі недоліки (якщо такі відмічались) керівник секції мав у дуже коректному вигляді (щоб жодним чином не відвернути студента від запропонованих методик та відвідування занять в цілому) повідомляв кожному конкретному студенту зосередитись на позитивних сторонах його діяльності. Це, у свою чергу, сприяло помітному зростанню кількості студентів, які відвідували оздоровчу секцію.

У рамках практичної частини оздоровчої секції (на другому етапі) ми вважали за доцільне познайомити майбутніх учителів з іншими оздоровчими методами та системи, які сприяли б не тільки збереженню психічного здоров'я, але й безпосередньо духовного розвитку особистості. Починаючи з оволодіння методикою застосування аутогенного тренування, вправ, спрямованих на психофізіологічну релаксацію тощо, ми також прагнули познайомити студентів з окремими оздоровчими системами Сходу, в яких духовний розвиток особистості відіграє чи не найважливіше значення. Таким чином, студенти мали можливість дізнатись про окремі аспекти таких оздоровчих систем Сходу, як аюрведа, йога та ін. При цьому зазначимо, що жодним чином ми не намагались спонукати студентів до застосування в особистісній практиці цих оздоровчих систем. Головна мета ознайомлення з ними полягала в тому, щоб подивитись на проблему духовного розвитку у єдності з забезпеченням психічного і фізичного здоров'я особистості з позиції Східних оздоровчих систем. Це, у свою чергу, сприяло розробці індивідуальної оздоровчої системи (за допомогою керівника секції) з урахуванням власної ментальності, інтересів, прагнень, стану здоров'я (духовного, психічного, фізичного), віросповідань кожного окремого студента тощо.

Досить важливе значення в структурі запропонованої нами структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей ми відводили залученню студентів до власного духовного розвитку та додаткового оволодіння валеологічними знаннями, уміннями й навичками під час самостійної позааудиторної роботи майбутніх

учителів. З метою залучення студентів до духовного зростання в процесі самостійної роботи на основі запропонованих вітчизняною вченою М. Гончаренко шляхів та умов духовного розвитку особистості [55, с. 340-342] нами було розроблено щоденник «Духовний розвиток» (додаток К). Заповнення щоденника відбувалось за дев'ятьма пунктами: перемога над собою; пошук свого шляху; спостереження за життям навколо; контроль бажань; правдивість в думках; розвиток безкорисності; активність в добрих справах; прагнення здобуття нових валеопедагогічних знань; спрямованість на практичне виконання оздоровчих технологій (методик, систем). Мета щоденника полягала в тому, що при заповненні таблиці, відповідно вищезазначених пунктів, увага студентів зосереджувалась на власному духовному розвитку у вільний від навчання час. У свою чергу, аналізуючи наприкінці дня власні дії, поведінку, думки, настрої майбутні учителі з часом вже мимоволі прагнули спостерігати за собою в зазначеному контексті в різних ситуаціях та обставинах, у тому числі як на заняттях (в процесі яких и також прагнули залучати студентів до певних дій, виконання оздоровчих технологій, методик тощо, які сприяють духовному розвитку особистості), так і поза заняттями у вільний час протягом усієї доби. Як показала практика, на початку (перші дні, в деяких випадках, навіть тиждні) заповнення щоденника викликало в студентів певні труднощі. Переважно це пов'язано з тим, що, здійснюючи оцінювання власної поведінки протягом доби за кожним з вище вказаних орієнтирів, багатьом студентам було важко здійснювати об'єктивне оцінювання, так як в них не було відповідної практики подібних самоспостережень. А тому багато чого майбутніми учителями просто не помічалось. Між тим, з часом переважна більшість студентів оволоділи відповідними вміннями та набули певного досвіду із самоспостереження, самокритики, самооцінювання та, як наслідок, самопізнання.

Слід зазначити, що заповнення щоденника «Духовного розвитку» дозволяло студентам побачити свої чесноти та недоліки, усвідомити

складність духовного зростання та, головне, наявність таких можливостей при певних умовах та відповідній старанності. Разом з тим, вважаємо, буде доречно зауважити, що в даному випадку важливу роль відіграло *консультування* студентів. Як відомо, консультації є однією з форм навчання, у процесі якої студент отримує конкретні запитання або пояснення складних для самостійного осмислення проблем [216, с. 230]. У даному випадку ми використовували виключно індивідуальні консультації, оскільки, на наше переконання, задіяння групових консультацій, враховуючи певні обставини (внутрішні переживання конкретної особистості, її невдачі, особистісні труднощі у подоланні перешкод тощо), є неприпустимі й обговорення складних питань, що стосуються внутрішнього світу особистості, нами здійснювались тільки наодинці з конкретним студентом.

Проведення індивідуальних консультацій показало, що серед основних труднощів, з якими зіштовхувались майбутні учителі, заповнюючи щоденник «Духовного розвитку», були складність контролювати власні бажання та здійснювати перемогу над собою, зокрема над своїми бажаннями та звичками (звичного для більшості сучасних студентів способу життя). У ході консультацій було також встановлено, що зазвичай значній кількості майбутніх учителів важко було незадовільняти свої бажання палити, вживати слабоалкогольні напої (серед хлопців частіше пиво), харчуватись фастфудами, проводити багато часу у розважальних закладах тощо. Основне наше завдання при консультуванні студентів полягало в тому, щоб влучними порадами, у тому числі й наведенням прикладів видатних постатей, які досягли успіхів у житті, долаючи перешкоди (погані звички тощо), посіяти в студентів віру у власні сили, формувати бажання перемагати себе як найбільш складного супротивника, долати спокуси, прагнути духовного зростання.

Слід зазначити, що два останніх пункти в таблиці щоденнику «Духовного розвитку» ми додали самостійно. На наш погляд, справедливо буде зауважити, що наявність у студентів прагнення здобуття нових

валеопедагогічних знань, а також спрямованості на практичне виконання оздоровчих технологій (методик, систем) виправдано буде сприймати духовному розвитку особистості. Це пояснюємо, по-перше, тим, що прагнучи оновлення валеоло-педагогічних знань майбутні учителі розкриватимуть перед собою нові можливості власного удосконалення як на професійному (оволодіння знаннями нових засобів, форм та методів навчання та виховання здорових учнів), так і в особистосному рівні (набуття нових знань в контексті оптимізації шляхів власного духовного розвитку). У свою чергу, спрямованість на практичне виконання оздоровчих технологій (методик, систем) та, відповідно, їх реальне, систематичне застосування також сприятиме оздоровленню в психічному, соціальному та фізичному відношеннях взагалі та власному духовному зростанню зокрема.

Отже, заповнюючи щоденник «Духовного розвитку», орієнтуючись на зазначені в таблиці шляхи та умови духовного зростання, у студентів виникало більше можливостей слідкувати як за власним духовним станом (духовним здоров'ям) взагалі, так і безпосередньо впливати на стан духовного розвитку оточуючих.

На другому етапі формувального етапу педагогічного експерименту також значуще місце у формуванні валеологічної компетентності студентів відігравала кураторська робота в гуртожитках. Між тим, на цьому етапі особливе місце приділялось розкриттю питань щодо убезпечення від хвороб, які передаються статевим шляхом. З метою убезпечення студентів від таких захворювань, як ВІЛ/СНІД, сифіліс і т.д., куратори здійснювали численні бесіди з зазначеної проблеми. Як відомо, саме студентський вік, а також особливості мешкання у гуртожитку (що досить часто має прояв у отриманні студентами повної свободи від нагляду власних батьків) спричиняють до часто бездумних статевих стосунків, що потім відбивається не тільки на психічному стані (особливо дівчат), стосунки з якими не було продовжено, але й на соматичному рівні. Як відомо, останім часом таке захворювання, як ВІЛ/ СНІД й до тепер набуває розповсюдження, особливо серед молодих

людей, якими є студенти. У зв'язку з вищезазначеним, кураторами проводились тренінги зі студентами на тему хвороби, що передаються статевим шляхом. У даному випадку важливе місце займали тренінги, розроблені С. Страшко, Л. Животовською, О. Гречішкіною, А. Міненюк, О. Савоновою, В. Гаврилюк [208].

Враховуючи те, що в експерименті брали участь студенти педагогічних спеціальностей, майбутні учителі, і беручи до уваги особливості майбутньої професійної діяльності, їм потрібно було не тільки оволодіти необхідними знаннями в контексті збереження власного здоров'я та виховання всебічно здорової молоді, але й вміти передавати ці знання своїм майбутнім вихованцям. На другому етапі формувального експерименту ми прагнули залучати студентів до навчання інших, наприклад, тих, хто, з певних причин, не був присутній на вищезазначених тренінгах, бесідах.

Останній (заключний) етап формувального експерименту передбачав вирішення наступних завдань:

- подальше набуття та зміцнення (закріплення) валеологічних знань зі спрямування на формування в майбутній професійній діяльності культури здоров'я учнів;

- поглиблене оволодіння гностичними, контруктивними, комунікативними та організаційними вміннями з питань виховання здорової шкільної молоді.

Таким чином, зазначений етап, перш за все, передбачав його спрямованість на підготовку до майбутньої професійної діяльності студентів у контексті виховання здорового підростаючого покоління. У зв'язку з цим, описуючи третій етап формувального експерименту, зосередимось на розкритті саме цієї спрямованості. Отже, на останньому етапі впровадження в навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів, розробленої нами структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів, для нас особливо важливим було, щоб вони оволоділи вміннями виявляти стан мотивованості учнів до ведення здорового

способу життя, а також визначати стан духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у людини різного віку, передбачати проблемні епізоди у контексті планованих оздоровчих заходів з учнями різного вікового періоду, відбирати найбільш оптимальні форми і методи роботи з учнями в контексті озброєння їх валеологічними знаннями та уміннями тощо. Набуттю зазначених умінь сприяло вивчення третього розділу спецкурсу, до якого увійшли дві, між тим, досить змістовні теми. Так, вивчаючи тему «Особливості озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією», ми прагнули ознайомити студентів з методикою озброєння учнів знаннями та уміннями зі зміцнення та збереження здоров'я, методикою статевого виховання учнів, а також методикою залучення учнів до духовного розвитку та духовного самоудосконалення. Складність пропонованих питань потребувала відбору відповідних методів навчання. Отримавши у процесі лекційного заняття базові знання в зазначеному контексті в процесі семінарських занять, ми прагнули використовувати такі методи навчання, які б передбачали не поглиблене набуття необхідних знань та умінь, але розвивали б критичне мислення, творчість, схильність до аналізу тощо.

У даному випадку найбільш зручним з нашої точки зору було використання методу навчання «складання та обміну завдань». Оскільки зазначена вище тема передбачала розгляд методичних основ та особливостей за трьома напрямками (1. Методика озброєння учнів знаннями та уміннями зі зміцнення та збереження здоров'я. 2. Методика статевого виховання учнів. 3. Методика залучення учнів до духовного розвитку та духовного самоудосконалення.), студенти, розподілені на мікрогрупи (від 3 до 6 чоловік в кожній підгрупі) складали для іншої мікрогрупи (інших мікрогруп в залежності від обставин) творчі завдання в контексті заявлених вище рубрик.

Наприклад, в рубриці «Методика озброєння учнів знаннями та уміннями зі зміцнення та збереження здоров'я» студентами складались (для інших мікрогруп) такі завдання, як «Визначіть методичні особливості озброєння учнів знаннями в контексті підвищення рівня духовного здоров'я у



позанавчальний час», «Розробіть методику збереження психічного здоров'я учнів на уроці та визначіть її особливості» і т.д. У рубриці «Методика статевого виховання учнів» частіше лунали наступні завдання: «Визначіть методичні особливості здійснення процесу статевого виховання в учнів підліткового віку (або іншого вікового періоду)», «Схарактеризуйте методику та визначіть методичні особливості статевого виховання в родині, а також надання допомоги в цьому процесі з боку вчителя», «Розкрийте методику та визначіть методичні особливості гендерного статевого виховання» і т.д. Виконання таких завдань потребувало від майбутніх учителів не тільки прояву високої концентрації, заглиблення в проблему, творчих здібностей тощо, але й відповідного методичного базису в контексті заявлених вище аспектів. Саме тому, перш ніж запроваджувати вищезазначений метод у процесі семінарських занять, на лекційних заняттях студентів знайомили з методичними основами щодо забезпечення процесу виховання здорової молоді, озброювали знаннями в контексті виявлення відповідних методичних особливостей тощо. Важливо зазначити, що в нашому випадку, перш ніж студенти складали завдання для інших груп, ми попереджали їх, про те, що потрібно не тільки скласти завдання, але й запропонувати власний варіант його вирішення. Такий підхід вимагав чимало часу (і відповідно проводився в рамках обох семінарських занять). Таким чином, прагнучи запропонувати завдання, майбутні учителі повинні були добре проаналізувати можливості та доречність кожного конкретного завдання, його здатність на автономність в рамках конкретної рубрики тощо. У свою чергу, розробляючи вирішення свого ж завдання, студенти вчилися критично ставитись до власних розробок, бачити в них не тільки позитивне, але й недоліки, які потрібно було одразу ж вправляти. Крім того, майбутні учителі, прагнучи складати та вирішувати творчі завдання, також набували необхідних конструктивних умінь.

Викладання наступної і останньої теми спецкурсу «Основи та особливості формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя» у рамках

семінарських занять відбувалось за допомогою методу навчання «Акваріум». Обрання саме цього методу виправдовується, перш за все, тим, що він спрямований на вирішення окрім дидактичних завдань на формування комунікативної культури та розвиток практичного мислення [216, с. 333]. Цей метод наближає до вирішення в реальній педагогічній практиці валеологічних завдань (наприклад, формування в учнів мотивації до здорового способу життя). Практичне мислення та комунікативна культура особливо важливі, оскільки одним з компонентів комунікативних умінь є (відповідно процесуального критерію поданого в попередньому розділі) наявність у майбутніх учителів уміння доносити до учнів та їх батьків значущість щоденного дотримання оздоровчої діяльності з урахуванням постійного духовного розвитку.

Таким чином, розкриваючи питання зазначеної вище теми (методика залучення учнів до здорового способу життя; методичні особливості підвищення мотивації учнів до систематичних дій зі зміцнення та збереження власного здоров'я; методика підтримання в учнів інтересу до набуття досвіду з власної валеоповедінки), ми прагнули, щоб студенти не тільки оволоділи основними теоретичними знаннями із зазначених вище питань у процесі лекційного заняття, але й набували необхідних умінь у зазначеному контексті. Саме тому в процесі семінарських занять нами застосовувався метод навчання «Акваріум». Зазвичай методика використання методу відбувається наступним чином: студенти, які розподілено на малі групи (мікрогрупи), отримують завдання для виконання та необхідну інформацію. Після того, як завдання студентами виконувалось, одна з груп розміщується по середині аудиторії та утворює своє маленьке коло й пропонує усім іншим студентам варіант вирішення поставленої проблеми. Після того, як усі мікрорупи висловили свій варіант вирішення поставленого завдання, відбувається їх оцінення та вибр найефективніших [216, с. 333]. Такий алгоритм дій студентів є дость зручним та виправданим, між тим, ми використовували зазначений метод в дещо видозміненому вигляді. Після

того, як мікрогрупа виконала отримане ними завдання, усім членам кожної конкретної мікрогрупи потрібно було не тільки вербально донести до представників інших мікрогруп рішення отриманого завдання, але й театралізовано розіграти його. Такий підхід відзначався своєю складністю, оскільки потрібно було не тільки винайти шляхи, а й, виконуючи ролі учнів та викладача, продемонструвати наглядно зазначений процес. Обрання саме такого підходу обумовлювалось тим, що по-перше, розробляючи колективно шляхи вирішення конкретного завдання (наприклад, формування мотивації до ЗСЖ школяра), майбутнім вчителям потрібно було одразу уявляти та розігрувати у театралізованому вигляді розв'язання проблеми. Що, у свою чергу, спонукало до осмислення обраних шляхів крізь призму реальності як в контексті розробленої методики, так і в контексті її дієвості у аспекті поставленого завдання. По-друге, саме у перегляді розіграної конкретного епізода (щодо отриманого завдання) інші студенти більш наявно могли бачити позитивні сторони та недоліки в контексті шляхів вирішення конкретного завдання. По-третє, майбутні учителі, перебуваючи в ролі учнів, мимоволі починали оцінювати ефективність пропонуваних шляхів щодо вирішення завдання вже з позиції майбутніх вихованців, що сприяло більш об'єктивному вибору шляхів вирішення завдання.

Таким чином, використовуючи метод навчання «Акваріум» у інтерпретованому нами вигляді, ми намагались не тільки формувати в студентів необхідні уміння в контексті виховання в майбутній професійній діяльності всебічно здорової молоді, але й набувати певного досвіду в ракурсі взаємодії з «суб'єктом» виховного процесу. Враховуючи те, що в ролі учнів виступали самі ж студенти, ми рекомендували майбутнім учителям ще раз перевірити власні методичні напрацювання та розроблені шляхи (в контексті вирішення поставлених завдань) в умовах педагогічної практики з реальними школярами та співставити розігране в стінах аудиторії з тим, що відбуватиметься у взаємодії з учнями. Таке співставлення також, на наш погляд, є досить корисним, оскільки, у даному випадку, майбутні учителі

більш уважно аналізуватимуть поведінку та реакцію учнів на розроблений конкретний методичний епізод.

Враховуючи завдання третього етапу формувального експерименту в практичній частині заняття з фізичного виховання, ми також прагнули зорієнтувати діяльність студентів в напрямку оволодіння комплексом необхідних умінь у ракурсі застосування окремих оздоровчих технологій, методик та систем, які, по-перше, було б доцільно використовувати в процесі уроків, по-друге, які сприяли б духовному розвитку майбутніх вихованців, по-третє, дозволяли б підвищувати в учнів мотивацію до здорового способу життя й, по-четверте, спонукали б зміцненню та збереженню здоров'я школярів. З цією метою студенти виконували певні методичні та практичні завдання. Так, наприклад, дослідивши відповідні літературні джерела (з опорою на рекомендовану викладачем літературу) потрібно було встановити особливості оволодіння оздоровчою методикою (на вибір студента) та навчити своїх одногрупників основам її застосування, набуваючи при цьому методичні уміння щодо навчання майбутніх вихованців у зазначеному аспекті.

На третьому етапі формувального експерименту куратори намагались долучати студентську молодь (у межах гуртожитку) до організації свят, присвячених питанням здорового способу життя, зміцнення та збереження здоров'я на духовному, психічному та фізичному рівнях.

Важливу роль відігравала створена з числа студентів група навчання здоровому способу життя. Так, з числа найактивніших студентів, які мешкали в гуртожитках, створювалось декілька груп, які, за бажанням, допомагали студентам першого курсу адаптуватись в нових для них умовах студентського проживання, особливо це стосувалось психічного, фізичного та соціального здоров'я. Діяльність таких груп корегувалась кураторами гуртожитків, головне завдання яких полягало у спостереганні за правильністю здійснення цього процесу, у тому числі й в контексті організаційного та методичного напрямків.

Важливе місце відводилось організації відповідними групами таких заходів у межах гуртожитку, як: КВК, вікторини, створення студентських театрів. Так, нами були створені групи студентського досугу, зокрема групи «Інтелектуалів», групи «Веселих та кмітливих», групи «Театралів» і т.д. Кожен у межах своєї групи прагнув залучати студентів-першокурсників до свят, в яких вони б не просто брали участь, але й оволодівали новими знаннями та уміннями з питань формування, зміцнення та збереження власного здоров'я в усіх його аспектах. Доволі вдало проводилась ігри веселих та кмітливих (КВК), участь у яких брали студенти різних курсів. Темою ігор переважно обирались питання, пов'язані зі здоровим способом життя студентської молоді. При написанні сценарію студенти висміювали власні недоліки в контексті зневажливого ставлення до власного здоров'я. Такий підхід зовсім не ображав їх, навпаки, поєднуючись з систематичними бесідами, тренінгами тощо, в процесі яких майбутні учителі засвоювали нові знання в зазначеному вище контексті. Це сприяло зміцненню мотивації до набуття валеологічної компетентності та прагнення постійного самооздоровлення на практиці кожного з учасників гри.

Проведення вікторин відбувалось під керівництвом кураторів. Питання для груп інтелектуалів підбирались як із раніше матеріалу з питань здоров'я, так і з нових знань, на які студенти, шукаючи відповіді, дізнавались цікаві відомості з питань зміцнення та збереження здоров'я.

Організація та проведення інтелектуальної гри «Що? Де? Коли?» відбувалось таким чином, щоб саме студенти, які спостерігатимуть за грою за делегій підготували цікаві питання. Таким чином, здійснюючи пошук цікавих запитань, студенти не тільки розширювали межі власної поінформованості в зазначеному аспекті, але й сприяли такому розширенню серед інших майбутніх педагогів.

Слід також зазначити, що важливу роль у формуванні валеологічної компетентності студентів в рамках позааудиторної виховної роботи відігравали організація днів здоров'я, які відбувались на всіх етапах

здійснення формувального етапу експерименту. Проведення подібних заходів відбувалось лише раз на місяць, це дозволяло студентам продемонструвати свої успіхи в контексті оволодіння тими чи іншими оздоровчими технологіями, ознайомитись з новими, а також взяти участь у численних конкурсах та змаганнях в зазначеному контексті.

Організація практичної складової оздоровчої секції на заключному етапі формувального експерименту відбувалось зі зміщенням акценту на методичну підготовку. Між тим, студенти продовжували удосконалювати уміння та навчки щодо застосування в реальній життєвій практиці оздоровчих методик та технологій, які були об'єднані в єдину індивідуальну для кожного конкретного студента оздоровчу систему. Останім часом створення індивідуальних оздоровчих систем набуває широкого застосування в практиці підготовки студентської молоді. Питання розробки та застосування студентами індивідуальної оздоровчої системи зустрічаємо в дослідженнях В. Горашука [60], Н. Грибок [63], Л. Безуглої [22] та ін.

На думку В. Горашука, індивідуальна оздоровча система є індивідуально підбраною системою оздоровчих технологій, що впливають на всі аспекти здоров'я, виконання їх дозволить підтримувати високий рівень здоров'я тривалий час [58, с.71-72].

Особливе місце на всіх трьох етапах формування валеологічної компетентності студентів відігравала позааудиторна виховна діяльність майбутніх учителів у рамках відвідування Одеського валеологічного центру «Ельфель» під керівництвом диретора центру В.П. Єлізарова (автора дисертації) та керівника центру С.В. Єлізарової. Відвідання валеологічного центру «Ельфель» обумовлювалась специфікою заявленої проблеми. Раніше ми вже неодноразово зазначали, що розглядаємо валеологічну компетентність та духовний розвиток особистості в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Враховуючи вищезазначене, як показала практика, досить корисним було відвідування занять, що проводились зі студентами в указаному вище центрі, в якому основний акцент робився на формування

духовної особистості, сприяння його систематичного духовного розвитку, формування в особистості відповідального відношення людини до оточуючого світу та до свого життя, визначення нею сенсу власного буття та орієнтації на здоровий образ життя, сприяння створенню відповідних умов для пізнавального, наукового, культурного та духовного самовдосконалення особи, її участі у суспільних, наукових, культурних, духовних процесах країни. В основу занять покладено валеологічні знання, знання принципів причинності, взаємодії простору і часу, властивостей розумової роботи людини. Значуще місце на заняттях відводилось ознайомленню з такими питаннями, як: будова тонких планів буття, і будова біополя людини; взаємозалежність здоров'я і тонких тіл людини; про властивості і ролі енергії в житті людини; про роль свідомості; про необхідність розвитку творчого потенціалу; про поняття реальності і ілюзії, про поняття істинної свободи людини; про властивості Дао; про неуттво і невіданні; про етичні принципи і духовних законах; про суть вимовлених слів і силі думки; про квазібитіє і его людини, про духовне і психічному станах людини; про необхідність вибору шляху духовного вдосконалення; про сакральні властивості речей, простору; про властивості астральної і ментальної енергії, про властивості сили; про властивості природних стихій і взаємозв'язку людини і навколишнього простору. Всі ці питання розглядаються на основі розуміння принципів причинності і причинно-наслідкового зв'язку. Це допомагає особистості свідомо сприймати валеологічні знання в досягненні духовного розвитку. Відводячи важливе місце «теорії причинності» і шляхів духовного розвитку людини, наголосимо, що причинність, яку ми розглядаємо за В. Гочем, М. Гочем та В. Кулініченко [62], є межею, а не місцем життя людини. Причинність, як зазначають автори, захищає від заглиблення в минуле, адже, якщо життя людини акцентоване в минуле, воно втрачається [62].

Усі ці питання розглядаються на основі принципів причинності і причинно-наслідкового зв'язку. Це допомагає особистості свідомо сприймати валеологічні знання в досягненні духовного розвитку. Саме за допомогою

розуміння суті причинності ми прагнули свідомо формувати валеологічну компетентність студентів у позааудиторній виховній роботі. Питанню причинності, як основному закону світобудови, присвячувались цілий цикл лекцій, семінарів, диспутів. Студенти знайомились з основами причинності, сформульованими найдавнішим філософом Єгипту Гермесом Трисмегістом, причинністю в Біблії, народній творчості, причинній механіці.

Розуміння причинності і закономірності всіх явищ і подій у світі дає змогу усвідомити молоді, що коріння хвороб і всіх невдач людини йдуть у порушення і злочини Законів буття. Відповідно даної теорії, слідство витікає з причини, яку породжує людина і хвороба, не приходить із зовнішнього оточення, це результат внутрішньої роботи, властивостей свідомості і мислення. Під внутрішньою роботою В. Гоч, М. Гоч та В. Кулініченко розуміють роботу над собою, розвиток творчих здібностей. Характер внутрішньої роботи показує, куди і на що спрямована, на чий млин людина дає свою енергетику, свою силу [62, с. 78].

Спираючись на напрацювання вищезазначених авторів, можемо зазначити, що причинність – це зв'язок між причиною та наслідком. Все, що відбувається у всесвіті має певну закономірність, не випадок народжує наслідок, а всі явища мають свої причини, що породжують свої сліdstва [62, с. 78].

Стисло обґрунтуємо наявність такого зв'язку, а також виправданість зазначеної даної теорії у формуванні валеологічної компетентності студентів (в рамках позааудиторної виховної роботи), важливою складовою якої є духовний розвиток особистості. Інформаційний запис (причина) запускає причино-наслідковий зв'язок для переходу причини в слідство, і цей перехід здійснюється протягом певного часу. За цей час людина повинна використовувати для певної внутрішньої роботи, щоб зрозуміти і усунути створені причини. Це можливо тільки при наявності знань, розвинутої свідомості, нового світогляду розумінні істинних духовних критеріїв [62].



У зв'язку з тим, що стан успішної і здорової людини залежить від її внутрішньої роботи, а внутрішня робота здійснюється за допомогою моральних і духовних орієнтирів людини, то в виховній роботі молоді ми приділяємо значне місце питанням духовного розвитку [62, с. 67-70]. Дуже важливо, щоб молодь зрозуміла сенс і суть духовності, її значення для створення. Значне місце на семінарах, диспутах, в лекційній роботі з молоддю відводилось темі свідомості, оскільки реальність неможливо пізнати без активної роботи свідомості по продовженню її розвитку [62, с. 67-70].

На спеціальних тематичних семінарах в центрі в рамках позааудиторної виховної роботи проводяться практичні заняття для подолання тих, чи інших ситуацій, вивчається спосіб взаємодії з ситуацією, даються життєві поради як приймати відповідне рішення, у результаті чого досягається основна мета, як правильно взаємодіяти з ситуацією, довіряти ситуації і приймати її в смиренності і мудрості, не розхитуючи психіку. Ми прагнули, щоб студенти дійшли до висновку, що та чи інша ситуація створені для навчання людини, і наступного разу вони не будуть сприймати її як трагедію, і це збереже їх здоров'я.

На наше переконання, у молодих людей повинно вироблятися прагнення до здорового та повноцінного життя, і саме тому у виховній роботі з молоддю передбачена система методів формування валеологічних знань, за допомогою яких вони зможуть багато чого переосмислити, змінити своє мислення, розширити свою свідомість, навчитися правильно взаємодіяти з навколишнім світом і людьми, і вийти на новий рівень світогляду.

У процесі семінарів (спираючись на досвід В. Синельникова) ми також намагались донести до студентів, що хвороба не приходить ззовні, вона народжується всередині людини в результаті неправильного взаємодії людини з навколишнім світом, негативного мислення, надмірного підвищення рівня психічної реакції і як результат - виникнення духовних причин нездоров'я. А також враховували позицію В. Синельникова щодо

розуміння сутності здоров'я, яке, на думку автора, є запорукою покращення фізичного і психічного здоров'я і досягти його можна тільки великою внутрішньою роботою, яка полягає в пізнанні себе, розкритті свого духовного начала [197, с. 57-56].

Необхідність проведення виховної роботи серед молоді в напрямку збереження здоров'я з урахуванням знань духовних причин порушення здоров'я продиктовано тим, що в молодому віці основна увага приділяється зміцненню фізичного стану тіла за допомогою спорту, спеціальних вправ. Але сильне фізичне тіло може хворіти різними хворобами, які виникають із духовних причин. Виходячи з цього, ми погоджуємося з тим, що існують духовні причини хвороб. Якщо в людині переважають хороші емоції, чисті думки, якщо він не лихословить, не захоплюється фільмами жахів, негативними телепередачами, азартними іграми, не допускає кепських висловів, дарує всім добро і любов, він може бути здоровим, тому що він стоїть на шляху духовного розвитку [61, с. 63-67].

Поряд з іншими питаннями, які розглядаються для формування валеологічної компетентності студентів у виховній роботі, ми приділяли увагу розкриттю поняття внутрішньої свободи. Цілком підтримуємо думку С. Соловейчик, що внутрішня свобода – це такий стан людини, в якому він при будь-яких обставинах вільний вибирати те, від чого йому добре. Люди, які мають внутрішню свободу - життєстійкі, внутрішньо незалежні. Дуже важливо, коли людина вільна від страху, має свою незалежну думку, не проявляє заздрості, користі, агресивних устремлінь [206].

Відвідує валеологічний центр, студенти вчилися думати про себе позитивно і ставиться з повагою, не заціклюватися на невдачах, не применшувати свої достоїнства, тому що думка володіє творчістю і неминує втілюється в життя.

З метою моніторингу духовного розвитку студентів нами проводились анкетування, опитування тестування, зокрема тест «Визначення духовної складової здоров'я» [71]. Отже, відвідування студентами валеологічного

ценру «Ельфель» сприяло підвищенню рівня їх валеологічної компетентності, особливо за ціннісно-мотиваційним критерієм, який є генеруючою, спонукальною силою до оволодіння особистістю необхідними валеологічними знаннями, уміннями та навичками, духовного розвитку тощо.

### **3.2. Аналіз і оцінка дослідно-експериментальної роботи**

Важливим в межах дисертації було дослідно-експериментальним шляхом перевірити ефективність структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів у позааудиторній виховній роботі університету.

Нам важливо було, по-перше, дослідити зміни в контрольній та експериментальній групі після завершення формувального експерименту, по-друге, проаналізувати отримані результати в динаміці, по-третє, користуючись розробленим діагностичним інструментарієм, за допомогою якого здійснювався констатувальний експеримент (вихідний контроль), визначити діапазон розходжень як за кожним з критеріїв сформованості валеологічної компетентності майбутніх учителів, так і за окремими показниками кожного конкретного критерію. Отже, безпосередньо перейдемо до виконання поставленого завдання, а саме опису та аналізу отриманих результатів на етапі підсумкового контролю.

Як зазначалось вище (див. парагр. 2.1), сформованість мотиваційно-вольового критерію, без перебільшення, є досить значущою в структурі валеологічної компетентності студентів, оскільки, сформованість показників даного критерію є генеруючою, спонукальною силою до оволодіння особистістю необхідними знаннями, уміннями, наявність яких є фундаментальною базою змістовного наповнення заявленого феномену. У зв'язку з цим, вкрай важливо для нас було визначити та проаналізувати стан сформованості цього критерію по закінченню формувального експерименту. Оскільки ми вже окреслили кожен з показників мотиваційно-вольового

критерію, звернемося до їх аналізу, а саме отриманих на етапі підсумкового контролю результатів та співставимо їх з результатами в контрольній групі.

Як видно з таблиці (табл. 3.1), за першим показником мотиваційно-вольового критерію валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей після проведення формувального експерименту ми маємо можливість переконатись у наявності певних переваг з боку експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, глибинне розуміння цінності власного життя та здоров'я оточуючих (високий рівень) на етапі підсумкового контролю було встановлено в 17,3 % студентів контрольної групи (що, на наш погляд, також можна вважати непоганим результатом) та майже тридцять відсотків (29,9 %) у майбутніх учителів експериментальної групи, що майже вдвічі вище, ніж в контрольній групі.

Між тим, ефективність розробленої та впровадженої нами структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей за даним показником визначалась не тільки перевагою в кількісному вигляді студентів, які сягнули високого рівня, але й, зменшення респондентів, в яких фіксувався низький рівень сформованості даного показника мотиваційно-вольового критерію. Тут ми бачимо значно більших відрив та переваги експериментальної групи, ніж у попередньому випадку. Так, якщо в контрольній групі чисельність таких студентів становила 43,3 %, то в експериментальній групі майбутніх учителів, які мали нестійкий інтерес до розуміння цінності власного життя та здоров'я оточуючих, налічувалось 12,3 %. Аналізуючи отриманні результати (за допомогою методу експертної оцінки) відносно першого показника, можемо зробити висновок, що помітний приріст кількості студентів, навіть стосовно високого рівня, відбувся лише в експериментальній групі, оскільки на етапі вихідного контролю (констатувального експерименту) чисельність студентів з високим рівнем за першим показником становила (13,3 % в контрольній групі та 13,8 % в експериментальній групі). Тобто, якщо в контрольній групі чисельність таких студентів на темі підсумкового контролю збільшилась на

4 %, то в експериментальній групі на 16,1 %. Теж стосується студентів, які набули низького рівня за вказаним показником мотиваційно-вольового критерію.

*Таблиця 3.1*

**Сформованість валеологічної компетентності студентів за показниками мотиваційно-вольового критерію на етапі підсумкового контролю (%)**

Етапи контролю	Рівні	Показники					
		Розуміння цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих		Націленість на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах		Переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення як основу духовного зростання	
		К	Е	К	Е	К	Е
Підсумковий контроль	В	17,3	29,9	12,7	28,9	15,5	28,6
	С	39,4	57,8	50,5	58,2	49,8	60,7
	Н	43,3	12,3	36,8	12,9	34,7	10,7

Ще помітніші переваги експериментальної групи в контексті збільшення чисельності студентів, які набули високого рівня сформованості мотиваційно-вольового критерію, можемо відзначити стосовно наступного показника. Так, наявність свідомої націленості студентів на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах на етапі підсумкового контролю маємо констатувати у 28,9 % майбутніх учителів експериментальної групи, у контрольній групі чисельність таких студентів становить 12,7 %. Тоді як на етапі вихідного контролю в обох групах фіксувалися майже подібні результати (10,8 % – контрольна група; 11,3 % – експериментальна група). Хоча після завершення формувального експерименту різниця між контрольною та експериментальною групами були несуттєві (50,5 % – контрольна група; 58,2 % – експериментальна група), чисельність майбутніх учителів з майже відсутньою націленістю на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах в експериментальній групі зменшилась до 12,9 %. У той час в контрольній групі студентів, в яких фіксувався низький рівень за другим показником

мотиваційно-вольового критерію відмічався на рівні 36,8 %. Останній показник мотиваційно-вольового критерію відігравав особливе значення як в контексті даного критерію, так і стосовно валеологічної компетентності майбутніх учителів взагалі, оскільки він передбачав наявність у студента переконань в напрямку потреби постійного самовдосконалення як основи його духовного зростання. Аналізуючи отримані результати за допомогою діагностичного інструментарію, за яким визначався даний показник в ході констатувального експерименту (див. парагр. 2.1), як і у випадку з попередніми показниками даного критерію, можемо відзначити певні позитивні зрушення в обох групах. Між тим, значно помітніший діапазон розходжень між даними отриманими на етапі вихідного контролю та результатами після закінчення формувального експерименту відмічаємо саме в експериментальній групі. Так, якщо в контрольній групі приріст кількості студентів відбувся на 5,6 % (9,9 % на вході констатувального зрізу та 15,5 % на підсумковому етапі), то в експериментальній групі численність студентів, у яких було встановлено міцні переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу їх духовного зростання, збільшилась на 20,1 % (8,5 % на етапі вихідного контролю та 28,6 % по завершенню формувального експерименту).

Досить переконливі переваги експериментальної групи можемо бачити й стосовно кількості студентів з низьким рівнем за третім показником мотиваційно-вольового критерію, зокрема в експериментальній групі таких студентів налічувалось трохи більше десяти відсотків (10,7 %), тоді, як в контрольній групі їх чисельність становила 34,7 %.

Отже, узагальнюючи отриманні (на етапі підсумкового контролю) дані за всіма показниками, а також співставляючи їх з результатами констатувального експерименту (табл. 3.2), на наш погляд, цілком виправдано констатувати значні зрушення в контексті сформованості мотиваційно-вольового критерію в експериментальній групі й помітно менші в контрольній групі.

Таблиця 3.2

**Динаміка рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів  
за мотиваційно-вольовим критерієм (%)**

№	Етап контролю	Контрольна група			Експериментальна група		
		%			%		
		В	С	Н	В	С	Н
1	Вихідний рівень	11,3	28,6	60,1	11,2	28,9	59,9
2	Підсумковий рівень	15,2	46,6	38,2	29,1	58,9	12

Так, як видно з таблиці на етапі констатувального експерименту між контрольною та експериментальної групами не відмічалось суттєвих відмінностей (стосовно рівнів сформованості за аналізованим критерієм валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей). Натомість на етапі підсумкового контролю діапазон розходжень між обома групами на користь експериментальної суттєво збільшився, що особливо стосується високого та низького рівнів даного критерію. Якщо на момент закінчення формуального експерименту чисельність студентів, в яких було встановлено низький рівень сформованості мотиваційно-вольового критерію, зменшився на 21,9 % (60,1 % на етапі вихідного контролю, 38,2 % на етапі підсумкового контролю), то в експериментальній групі таке зменшення відбулося на 47,9 %, що на 26 % більше, ніж в контрольній групі.

Помітні розбіжності між обома групами фіксуємо й відносно високого рівня сформованості зазначеного вище критерію. Так, в контрольній групі чисельність майбутніх учителів, які набули високого рівня, збільшилась лише на 3,9 % (11,3 % – вихідний контроль, 15,2 % – підсумковий контроль), натомість в експериментальній групі таке збільшення відбулось на 17,9 % (11,2 % – констатувальний зріз, 29,1 % – завершальний зріз), що на 14 % більше, ніж в контрольній групі. Для зручності ми представили отримані на етапах вихідного та підсумкового контролю результати (в контрольній та експериментальній групах) у вигляді діаграми (рис. 3.3).

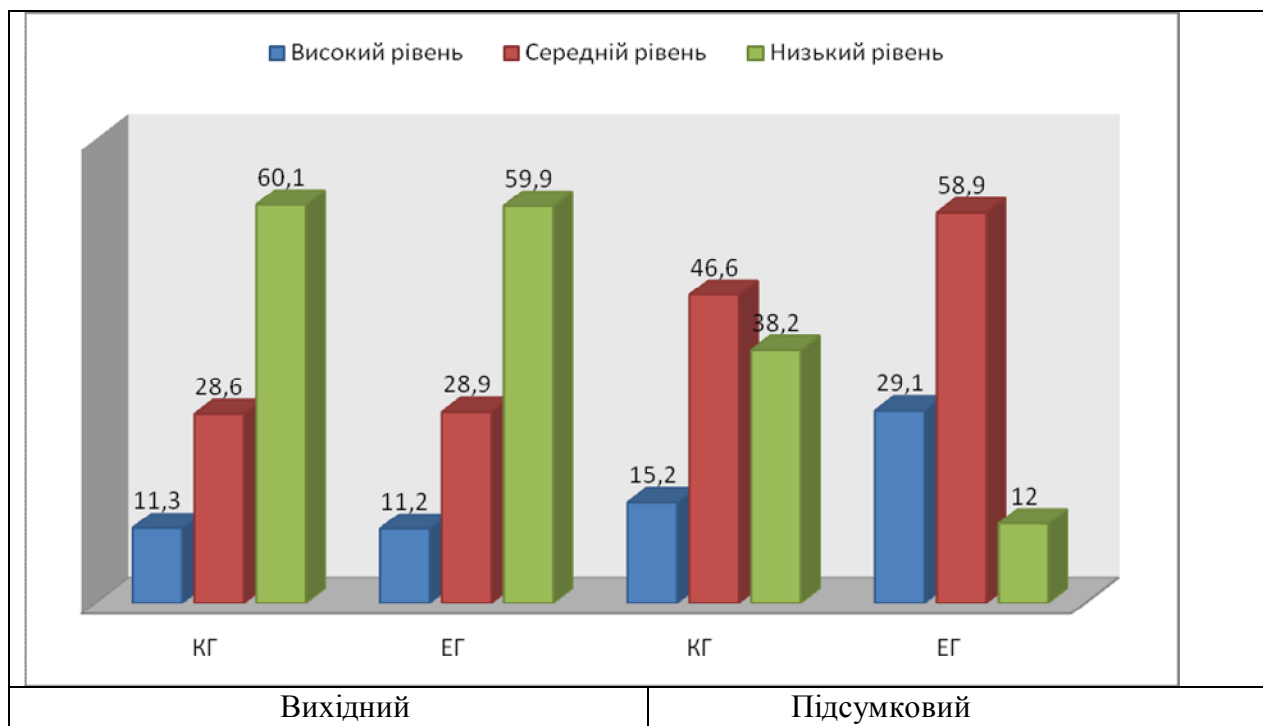


Рис. 3.3. Порівняння рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей за мотиваційно-вольовим критерієм.

Отже, здійснення порівняльного аналізу між контрольною та експериментальною групами на етапах вихідного та підсумкового контролів свідчать про дієвість впровадженої нами структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності майбутніх учителів, зокрема її змістовної, дидактичної та практичної складових.

Наступний і надзвичайно важливий критерій валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, результати якого, без перебільшення, є досить значі в контексті визначення рівня сформованості заявленого феномену є когнітивний критерій, який вміщує в собі сукупність показників, що являють собою чотири блоки необхідних для майбутніх учителів знань з питань власного оздоровлення та виховання здорових учнів в усіх його аспектах. Оскільки кожен з блоків знань має своє важливе місце в межах даного критерію, як і в попередніх випадках, проаналізуємо отримані результати по кожному показнику окремо (з метою визначення ступеня впливу компонентів впровадженої нами структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів



педагогічних спеціальностей), так і узагальненні дані за зазначеним критерієм. Починаючи з першого показника (1 блок знань), відповідно якого передбачалось наявність у студентів розуміння сутності духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я на етапі підсумкового контролю, було встановлено, що в контрольній групі чисельність студентів, які набули високого рівня за вказаним показником, становила 18,9 %, що лише на 6,5 % вище, аніж на етапі вихідного контролю. У той час, як в експериментальній групі чисельність таких студентів збільшилась на 16,7 % (11,9 % – на етапі констатувального зрізу; 28,6 % – після завершення формувального експерименту). За допомогою таблиці (табл. 3.3) помітні позитивні зрушення в експериментальній групі порівняно з контрольною можемо відмітити й стосовно інших рівнів. Так, в контрольній групі на етапі вихідного контролю кількість студентів, у яких було встановлено низький рівень за першим показником когнітивного критерію, становила 45,2 %, що лише на 12,7 % менше, аніж на етапі вихідного контролю. В експериментальній групі діапазон розходжень між первинним та заключним зрізами дорівнювала 45,4 % (57 % до початку проведення формувального експерименту; 11,6 % по завершенню формувального експерименту). Певні розходження помітні й стосовно середнього рівня за першим блоком знань, якщо в контрольній групі на момент підсумкового контролю нараховувалось 35,9 % майбутніх учителів, то в експериментальній групі фіксувалось майже шістдесят відсотків (58,9 %). На наш погляд, наявні переваги експериментальної групи над контрольною більш доцільно розглядати у сукупності змістовної та процесуальної компонентів впровадженої нами структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Між тим, доречно біде зауважити на виправданість в даному випадку застосування при вивченні окремих тем (передбачених факультативом): духовне здоров'я та духовний розвиток особистості, сутність і зміст психічного аспекту здоров'я, фізичне та соціальне здоров'я особистості та ін.; таких форм організації

навчання, як лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція із заздалегідь запланованими помилками, семінари питань і відповідей, семінар-розгорнута бесіда, семінар-дискусія, що, на наш погляд, мали суттєві переваги порівняно з традиційним викладом подібних передбачених програмою з фізичного виховання тем, які пропонувались студентам контрольної групи у стислому вигляді.

Не менш значущим в межах даного критерію відгравав наступний показник (2 блок знань), що передбачав знання основ зміцнення та збереження індивідуального здоров'я. Використовуючи поданий у додатках діагностичний інструментарій, на який ми спирались при констатувальному зрізі (див. парагр. 2.1) на етапі підсумкового контролю, нами було отримано наступні результати: 15,5 % студентів контрольної групи та 27,4 % майбутніх учителів експериментальної групи після завершення формувального експерименту спромоглися високого рівня за даним показником. 36,8 % респондентів контрольної групи та 56,2 % студентів педагогічної спеціальності експериментальної групи досягли середнього рівня знань.

*Таблиця 3.3*

**Сформованість валеологічної компетентності студентів за показниками когнітивного критерію на етапі підсумкового контролю (%)**

Етапи контролю	Рівні	Блоки знань							
		1 блок		2 блок		3 блок		4 блок	
		К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
Підсумковий контроль	В	18,9	28,6	15,5	27,4	14,2	27,1	11,8	25,8
	С	35,9	59,8	36,8	56,2	39,1	57,2	39	56
	Н	45,2	11,6	47,7	16,4	46,7	15,7	49,2	18,2

П'ятдесят відсотків студентів (47,7 % в контрольній групі та 16,4 % в експериментальній групі) на етапі підсумкового контролю майже не володіли фундаментальними знаннями зі збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та

фізичному рівнях, знаннями сучасних оздоровчих систем, методик, технологій, що сприяють підвищенню рівня здоров'я, а також необхідними знаннями з побудови індивідуальної оздоровчої системи.

Враховуючи тему нашого дослідження, а також тісний взаємозв'язок валеологічної компетентності з духовним розвитком особистості, третім показником когнітивного критерію був блок знань «Значення валеологічної освідченності у духовному розвитку особистості». У даному випадку після завершення формувального експерименту виявилось, що глибинне усвідомлення взаємозалежності валеологічної компетентності з духовним розвитком особистості, а також ґрунтовні знання основ використання валеологічних знань та умінь у контексті оптимізації процесу власного духовного розвитку та майбутніх вихованців відмічалось у 27,1 % студентів педагогічних спеціальностей експериментальної групи, що майже вдвічі більше, аніж в контрольній групі, де чисельність таких студентів дорівнювала 14,2 % респондентів. Середнього рівня знань за третім показником когнітивного критерію досягли 39,1 % в контрольній групі та 57,2 % в експериментальній групі. Але найбільш виразний розрив між контрольною та експериментальною групами фіксуємо відносно низького рівня за третім блоком знань. Якщо в контрольній групі чисельність таких студентів на етапі підсумкового контролю становила 46,7 %, то в експериментальній групі відмічалось лише 15,7 % відповідних майбутніх учителів. А на етапі констатувального експерименту різниці між контрольною та експериментальною групами відносно сформованості даного показника низького рівня сформованості майже не спостерігалась (74,4 % – контрольна група; 73,9 % – експериментальна група). Тож як і у випадку з попередніми двома показниками когнітивного критерію, можемо констатувати ефективність запропонованих нами змістовних та дидактичних підходів щодо організації навчального та позанавчального процесу в контексті формування в майбутніх учителів валеологічної компетентності.

Нарешті останній (четвертий показник) даного критерію передбачав наявність у студентів педагогічних спеціальностей знань особливостей озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією з питань збереження та зміцнення здоров'я, формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя з урахуванням вікових особливостей школярів, розуміння значущості формування в учнів духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Отже, на високому рівні такими знаннями після завершення формувального експерименту володіли 11,8 % студентів контрольної групи й 25,8 % майбутніх учителів експериментальної групи. Середній рівень було виявлено (експертами) в 39 % респондентів контрольної групи та 56 % студентами експериментальної групи. Відсутність вищезазначених знань на етапі підсумкового контролю фіксувалась у 18,2 % в експериментальній групі, і майже у п'ятдесяти відсотків майбутніх учителів (49,2 %) у контрольній групі. Звичайно, усвідомлюємо, що наявність майже в двадцяти відсотків студентів педагогічних спеціальностей експериментальної групи низького рівня сформованості когнітивного критерію за даним показником не є ідеальною або близькою до ідеальної. Насамперед, ми обумовлюємо це, по-перше, складністю самого процесу, по-друге, потребою більш довшого періоду тривання експерименту (бажано усього періоду навчання у виші), по-третє, небажання певної кількості студентів працювати у майбутньому на посаді вчителя, що також значно (негативно) впливає на вмотивованість до зазначеної діяльності взагалі, виховання здорових учнів зокрема.

Отже, повний аналіз отриманих після завершення формувального експерименту результатів щодо когнітивного критерію потребував узагальнення даних за всіма показниками критерію та їх співставлення з результатами вихідного контролю з метою виявлення ступеня розбіжностей між контрольною та експериментальною групами, що певним чином буде свідчить про ступінь ефективності впровадженої нами структурно-

функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Визначення середнього арифметичного за чотирма показниками критерію дозволило відзначити досить помітні позитивні зрушення експериментальної групи порівняно з контрольною групою відносно рівнів сформованості у студентів когнітивного критерію. Зведена таблиця (табл. 3.4) наглядно показує зазначені переваги. Так, якщо кількість студентів контрольної групи, які на етапі підсумкового контролю набули високого рівня (за даним критерієм) збільшилась на 6,3 % (8,8 % – констатувальний зріз; 15,1 % – підсумковий зріз) порівняно з вихідним контролем, то в експериментальній групі збільшення таких студентів відбулось на 18,3 %, що на дванадцять відсотків вище, ніж в контрольній групі. Більш помітні зрушення (на користь експериментальної групи) фіксуємо й стосовно середнього рівня. У контрольній групі розширення численності респондентів, які (в момент підсумкового зрізу) оволоділи необхідними знаннями на середньому рівні відбулось на рівні 15,2 % (22,5 % – вихідний контроль; 37,7 % – підсумковий контроль).

Таблиця 3.4

**Динаміка рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів  
за когнітивним критерієм (%)**

№	Етап контролю	Контрольна група			Експериментальна група		
		%			%		
		В	С	Н	В	С	Н
1	Вихідний рівень	8,8	22,5	68,7	8,9	22,9	68,2
2	Підсумковий рівень	15,1	37,7	47,2	27,2	57,3	15,5

В експериментальній групі збільшення чисельності таких студентів сягнуло 34,4 % майбутніх учителів (22,9 % - констатувальний зріз; 57,3 % - підсумковий зріз). За допомогою діаграми (рис. 3.4) добре видно помітні (переконливі) переваги експериментальної групи над контрольною в контексті зменшення студентів, що мали низький рівень озброєності

відповідними знаннями, що характеризують когнітивний критерій валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Як видно з рисунку, на етапі вихідного контролю чисельність студентів, які мали низький рівень за вказаним критерієм майже не відрізнялась між контрольною та експериментальною групами. Натомість на етапі підсумкового контролю різниця між обома групами суттєво змінилась. Так, якщо в контрольній групі налічувалось 47,2 % респондентів, які майже не володіли необхідними знаннями в контексті власного оздоровлення та виховання здорових майбутніх учнів, то в експериментальній групі кількість таких студентів була меншою майже втричі (15,5 %).

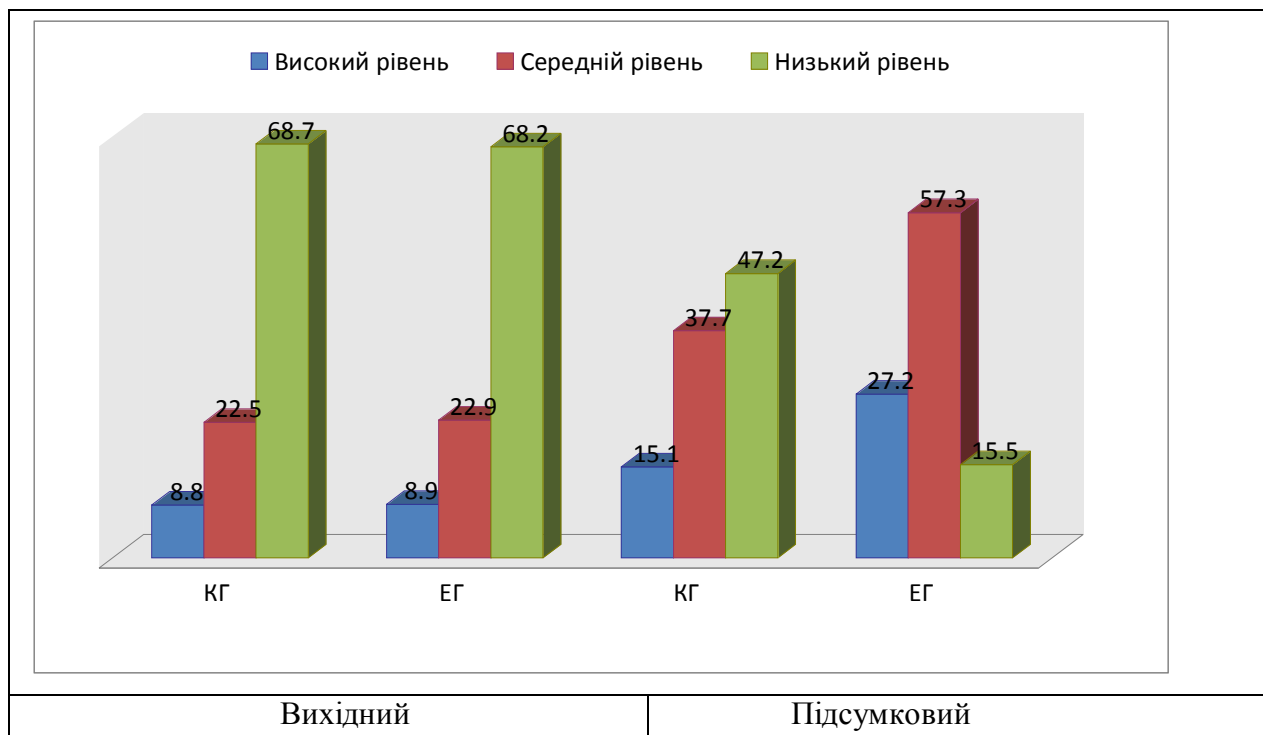


Рис. 3.4. Порівняння рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей за когнітивним критерієм.

Таким чином, суттєві переваги експериментальної групи (відповідно отриманих результатів) над контрольною групою переконують у ефективності впровадженого нами факультативу, а також методики його викладання, у тому числі й використаних форм та методів навчання.

Останнім, але надзвичайно значущим критерієм в контексті визначення ефективності впровадженої структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей слугував процесуальний критерій, який визначався за допомогою узагальнення результатів п'яти показників (груп умінь). У даному випадку ми дещо відступимо від логіки аналізу результатів попередніх критеріїв і звернемось до детального співставлення отриманих результатів між контрольною та експериментальною групами відповідно окремих видів умінь (показників критерію). Звичайно, кожен із зазначених видів умінь відіграє своє важливе значення в структурі валеологічної компетентності майбутніх учителів взагалі та процесуального критерію зокрема. Між тим, як видно з таблиці (табл. 3.5), за окремими групами умінь (гностичні, проєктивні, конструктивні) відмічаються майже подібні розбіжності між контрольною та експериментальною групами. Так, аналізуючи результати за першим показником виділяємо помітні переваги експериментальної групи, так, якщо в експериментальній групі високого рівня сформованості гностичних умінь досягли 27,9 % студентів, то в контрольній групі їх чисельність є значно меншою, а саме 15,5 % респондентів. Відносно середнього рівня дещо менші розбіжності (31,9 % – контрольна група; 57,9 % – експериментальна група). Найбільший діапазон розходжень між контрольною та експериментальною групами становив стосовно низького рівня за даним показником (52,6 % – контрольна група; 14,2 % експериментальна група). Тобто якщо на етапі вихідного контролю між обома групами діапазон розходжень відповідно низького рівня за гностичною групою умінь становив 0,4 % на користь експериментальної групи, то після закінчення формувального експерименту він був на рівні 38,4 %, з перевагою експериментальної групи. Майже подібні розбіжності між контрольною та експериментальною групами відмічаємо й стосовно наступних двох показників (проєктивні уміння, конструктивні уміння).

**Сформованість валеологічної компетентності студентів за  
процесуальним критерієм на етапі підсумкового контролю (%)**

Етапи контролю	Рівні	показники (групи умінь)									
		Гностичні		Проективні		Конструктивні		Комунікативні		Організаційні	
		К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
Підсумковий контроль	В	15,5	27,9	14,2	27,1	14,3	26,4	13,1	26,1	7,1	23,3
	С	31,9	57,9	30,4	58,1	30,6	58,5	41,7	61,6	29,1	61,3
	Н	52,6	14,2	55,4	14,8	55,1	15,1	45,2	12,3	63,8	15,4

Між тим, їх збільшення спостерігаємо стосовно комунікативних та організаційних умінь. Так, у контрольній групі на етапі підсумкового контролю високого рівня за третім показником процесуального критерію (комунікативні уміння) набули лише 13,1 % студентів контрольної групи. В експериментальній групі їх чисельність була майже подібною до результатів, отриманих за попередніми показниками, а саме 26,1 %. Таким чином, кількість студентів із високим рівнем за сформованістю комунікативних умінь була вдвічі вища, аніж в контрольній групі. Доречно, на наш погляд, також звернути увагу на досить незначній кількості студентів в експериментальній групі (12,3 %), які недостатньо володіли уміннями прогнозувати результати валеологічної діяльності, уміння конструювати власну оздоровчу програму з урахування стану здоров'я, індивідуальних особливостей, відбирати найбільш оптимальні форми і методи роботи з учнями в контексті озброєння їх валеологічними знаннями та уміннями, конструювати моделі валеоповедінки зі спрямованістю на постійний духовний розвиток особистості тощо.

Найбільші розбіжності між контрольною та експериментальною групами ми фіксуємо відносно останнього показника процесуального критерію. Так, якщо високий рівень з зазначеного показника в контрольній групі становив 7,1 % студентів, то в експериментальній групі таких студентів на етапі підсумкового контролю налічувалось 23,3 %. Більше, аніж вдвічі студентів



експериментальної групи набули середнього рівня сформованості організаційних знань (29,1 % – контрольна група; 61,3 % експериментальна група). Кількість студентів, що мали низький рівень за вказаним показником у контрольній групі зменшилась лише на 19,9 % (82,7 % на етапі вихідного контролю; 63,8 % на етапі підсумкового контролю). У той час, як в експериментальній групі після завершення формувального експерименту ми отримали лише 15,4 % майбутніх учителів, які не володіли на достатньому рівні організаційними вміннями з виховання здорових учнів.

Отже, як видно з вищезазначеного, помітні позитивні переваги експериментальної групи над контрольною відмічались по кожному з показників процесуального критерію, що дозволило нам (за допомогою виведення середнього арифметичного) відстежити рівні сформованості зазначеного критерію в динаміці (табл. 3.6).

*Таблиця 3.6*

**Динаміка рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів за процесуальним критерієм (%)**

№	Етап контролю	Контрольна група			Експериментальна група		
		%			%		
		В	С	Н	В	С	Н
1	Вихідний рівень	9,5	23,3	67,2	10,1	24,8	65,1
2	Підсумковий рівень	12,8	32,7	54,5	26,2	59,5	14,3

Показники поміщені в таблиці, а також діаграма за відповідними даними (рис. 3.5) переконують у ефективності розробленої нами моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, зокрема її змістовного та процесуального компонентів.

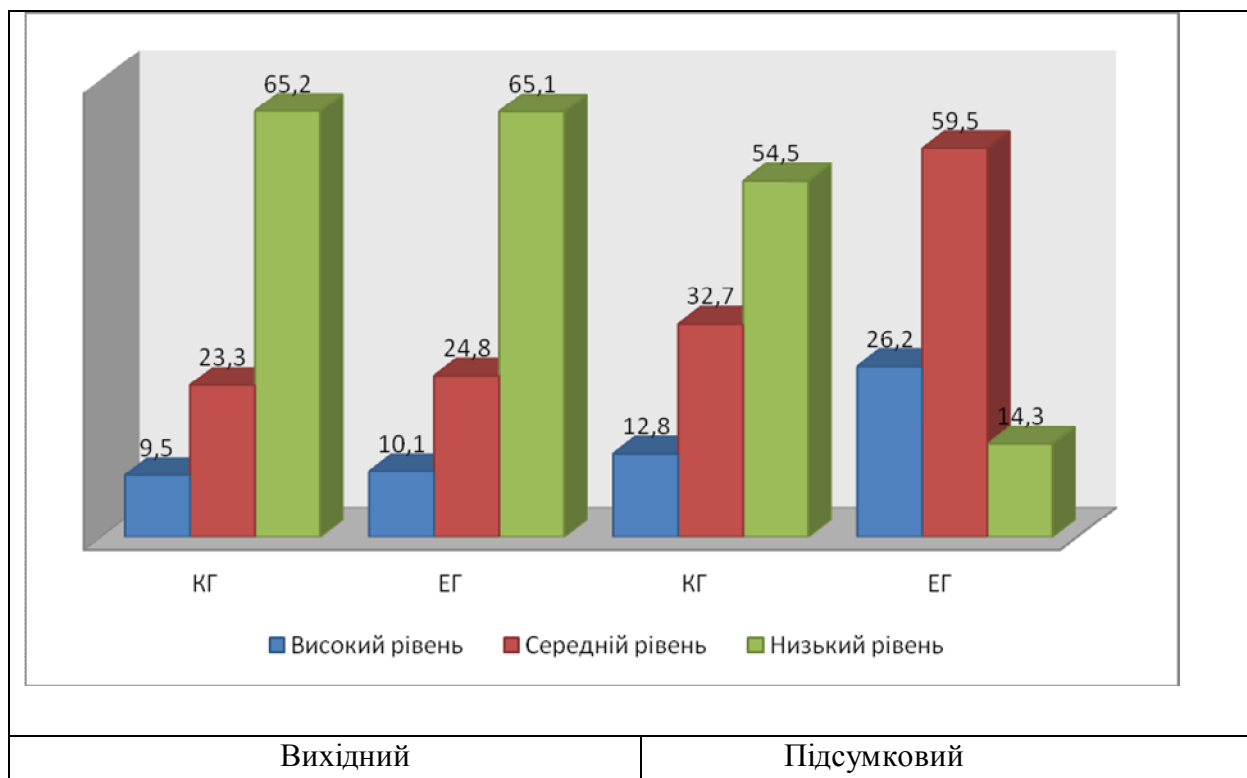


Рис. 3.5. Порівняння рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей за процесуальним критерієм

Аналіз результативності експерименту передбачав застосування методів математичної статистики, за допомогою яких можна було би проаналізувати отримані в ході дослідження результати, визначити його ефективність або неефективність та, як наслідок, підтвердити або спростувати гіпотезу дослідження.

Для порівняння сформованості валеологічної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп ми використовували статистичний критерій  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смірнова [192], який дозволяє співставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою.

В нашому випадку порівнюються розподіли експериментальних та контрольних груп студентів до та після експерименту за рівнями сформованості мотиваційно-вольового, когнітивного, процесуального критеріїв. Вихідні дані для розрахунків бралися з таблиці 3.7, в якій

представлено розподіли експериментальних та контрольних груп студентів за рівнями сформованості компонентів валеологічної компетентності.

Таблиця 3.7

**Порівняння розподілів експериментальних та контрольних груп студентів за рівнями сформованості валеологічної компетентності**

Критерій	Рівні	ЕГ (318 осіб)		КГ (323 осіб)	
		До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Мотиваційно-вольовий	Високий	36	49	36	93
	Середній	92	151	92	187
	Низький	195	123	190	38
	<i>Разом</i>	323	323	318	318
Когнітивний	Високий	28	49	28	86
	Середній	73	122	73	183
	Низький	222	152	217	49
	<i>Разом</i>	323	323	318	318
Процесуальний	Високий	31	41	32	83
	Середній	75	106	79	190
	Низький	217	176	207	45
	<i>Разом</i>	323	323	318	318
Узагальнений	Високий	32	46	32	87
	Середній	80	126	81	187
	Низький	211	151	205	44
	<i>Разом</i>	323	323	318	318

Для порівняння результатів констатувального і формувального експериментів ми використовували  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смірнова [192].

Критерій  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова [192, с. 142–152] призначений для зіставлення двох розподілів:

- емпіричного з теоретичним, наприклад, рівномірним або нормальним;
- одного емпіричного розподілу з іншим емпіричним розподілом.

Критерій дозволяє знайти точку, в якій сума накопичених розбіжностей між двома розподілами є найбільшою, і оцінити достовірність цієї розбіжності.

Якщо в методі  $\chi^2$  зіставляються частоти двох розподілів окремо за кожним розрядом, то тут зіставляються спочатку частоти за першим розрядом, потім за сумою першого і другого розрядів, потім за сумою першого, другого і третього розрядів і так далі. Таким чином, ми зіставляємо кожного разу накопичені до даного розряду частоти.

Якщо відмінності між двома розподілами істотні, то в якийсь момент різниця накопичених частот досягне критичного значення, і ми зможемо визнати відмінності статистично достовірними. Гіпотези, що перевіряються:  $H_0$ : відмінності між двома розподілами недостовірні;  $H_1$ : відмінності між двома розподілами достовірні.

Опишемо алгоритм розрахунку критерію  $\lambda$  при зіставленні двох емпіричних розподілів [192].

1. Занести в таблицю найменування розрядів ознаки (перший стовпець) і відповідні їм емпіричні частоти, отримані в розподілі 1 (другий стовпець) і в розподілі 2 (третій стовпець).

2. Підрахувати емпіричні частоти по кожному розряду для розподілу 1 за формулою:

$$f^*_e = f_e / n_1$$

де  $f_e$  - емпірична частота в даному розряді;

$n_1$  - кількість спостережень у вибірці. Занести емпіричні частоти розподілу 1 в четвертий стовпець.

3. Підрахувати емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 2 за формулою:

$$f^*_e = f_e / n_2$$

де  $f_e$  - емпірична частота в даному розряді;

$n_2$  - кількість спостережень в 2-ій вибірці.

Занести емпіричні частоти розподілу 2 в п'ятий стовпець таблиці.

4. Підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу 1 за формулою:

$$\Sigma f^*_i = \Sigma f^*_{i-1} + f^*_i$$

де  $\Sigma f^*_{i-1}$  - частість, накопичена на попередніх розрядах;

$i$  - порядковий номер розряду;

$f^*_i$  - частість даного розряду.

Отримані результати записати в шостий стовпець.

5. Підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу 2 за той самою

формулою і записати результат в сьомий стовпець.

6. Підрахувати різницю між накопиченими частотами за кожним розрядом. Записати у восьмому стовпцю абсолютні величини різниці, без їх знаку. Позначити їх як  $d$ .

7. Визначити по восьмому стовпцю найбільшу абсолютну величину різниці  $d_{max}$

8. Підрахувати значення критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де  $n_1$  - кількість спостережень в першій вибірці;

$n_2$  - кількість спостережень в другій вибірці.

9. За табл. XI Додатка 1 [192] визначити, якому рівню статистичної значущості відповідає набуте значення  $\lambda$ .

Якщо  $\lambda_{емп} \geq 1,36$ , відмінності між розподілами достовірні на рівні  $p < 0,05$ .

Якщо  $\lambda_{емп} \geq 1,63$ , відмінності між розподілами достовірні на рівні  $p < 0,01$ .

Вихідні дані для розрахунків наведено у таблиці 3.7, результати розрахунків за описаним вище алгоритмом – у таблиці 3.8.

**Порівняння розподілів експериментальних та контрольних груп до та після експерименту за  $\lambda$ -критерієм Колмогорова-Смірнова**

Критерій	Емпіричне значення $\lambda$ -критерію Колмогорова-Смірнова			
	Порівняння ЕГ і КГ до експерименту	Порівняння ЕГ до та після експерименту	Порівняння КГ до після експерименту	Порівняння ЕГ і КГ після експерименту
Мотиваційно-цільовий	0,079	5,934	2,833	3,308
Когнітивний	0,062	6,559	2,754	4,006
Процесуальний	0,264	6,324	1,613	5,106
Узагальнений	0,109	6,318	2,380	4,166

Аналіз результатів розрахунків (табл. С) свідчить про статистично незначущу розбіжність на рівні  $p \leq 0,05$  між контрольною та експериментальною групою на початку експерименту за усіма критеріями (емпіричне значення  $\lambda_{\text{емп}}$  Колмогорова-Смірнова відповідно 0,079; 0,062; 0,264; 0,109, що не перевищує критичне 1,36).

Навпаки, при порівнянні розподілів студентів контрольної та експериментальної групи після експерименту ми отримали значущі відмінності за мотиваційно-вольовим, когнітивним, процесуальним, узагальненим критеріями на рівні  $p \leq 0,01$  (емпіричне значення  $\lambda_{\text{емп}}$  Колмогорова-Смірнова відповідно 3,308; 4,006; 5,106; 4,166, що перевищує критичне значення 1,63).

Треба зазначити, що при порівнянні розподілів контрольної групи до та після експерименту, ми те ж отримали значущі відмінності, але не такі значні, як при порівнянні експериментальної групи до та після експерименту. Відповідні емпіричні значення  $\lambda_{\text{емп}}$  Колмогорова-Смірнова для контрольних груп – 2,833; 2,754; 1,613; 2,380; для експериментальних – 5,934; 6,559; 6,324; 6,318.

Таким чином, порівняння результатів формувального експерименту в експериментальних та контрольних групах з результатами констатувального експерименту за критерієм  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова дало змогу підтвердити

значущі позитивні відмінності щодо рівнів сформованості валеологічної компетентності, які відбулись в розподілах студентів експериментальних груп порівняно з контрольними групами. Все це дає змогу підтвердити гіпотезу дослідження та зробити висновок про ефективність проведеного дослідження.

### **Висновки до третього розділу**

Вирішення завдань дослідно-експериментальної роботи з перевірки структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей потребувало здійснення формувального етапу експерименту. Реалізація розробленої структурно-функціональної моделі передбачала використання сукупності найбільш ефективних форм позааудиторної виховної роботи студентів, зокрема організації зустрічей кураторів зі студентами у гуртожитках, проведення тренінгів, зістрічей з валеологами-практиками, психологами, медиками, проведення інтелектуальних ігор («Що? Де? Коли?», Брейн-ринг та ін.), організації і проведення свят «День здоров'я», «Здорове харчування», проведення круглих столів, КВК, вікторін, створення студентських театрів, відвідування валеологічного центру «Ельфель», а також розробки та впровадження оздоровчої секції «Стань здоровим та навчи інших!».

Ефективність реалізації змістовної частини оздоровчої секції забезпечувалась використанням активних та інтерактивних методів навчання: діалогу, дискусії, методу питань і відповідей, використання заздалегідь запланованих помилок, проблемної бесіди, аналізу конкретної ситуації, мозкового штурму, кейс-методу, «акваріуму», методу складання та обміну завданнями, проблемно-творчих завдань та ін.

Набуття практичних умінь та навичок у застосуванні оздоровчих методик, технологій, систем забезпечується шляхом використання потенціалу процесуальної частини оздоровчої секції «Стань здоровим та навчи інших!».

Останнє завдання дослідження полягало у перевірці ефективності впровадженої структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Аналіз результатів дослідження отриманих на етапі підсумкового контролю, а також здійснений порівняльний аналіз з результатами вихідного контролю засвідчили позитивну динаміку в експериментальній групі по кожному з критеріїв сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Діагностика стану сформованості валеологічної компетентності майбутніх учителів (нефізкультурного профілю) на етапі підсумкового контролю (по завершенню формувального експерименту) дозволяє встановити наступне:

- за мотиваційно-вольовим критерієм зменшення кількості студентів з низьким рівнем відбулося на 21,9 % в контрольній групі та 47,9 % в експериментальній групі. Збільшення кількості майбутніх учителів з середнім рівнем зафіксовано на 18 % в контрольній групі й на 30 % в експериментальній групі, з високим рівнем встановлено на збільшення на 3,9 % в контрольній групі та на 17,9 % в експериментальній групі;

- за когнітивним критерієм зменшення кількості студентів з низьким рівнем відмічалось на 21,5 % в контрольній групі та 52,7 % в експериментальній групі. Збільшення кількості майбутніх учителів з середнім рівнем встановлено на 15,2 % в контрольній групі й на 35,6 % в експериментальній групі, з високим рівнем встановлено збільшення на 6,3 % в контрольній групі та на 18,3 % в експериментальній групі;

- за процесуальним критерієм зменшення кількості студентів з низьким рівнем відбулося на 10,7 % в контрольній групі та 58,8 % в експериментальній групі. Збільшення кількості майбутніх учителів з середнім рівнем зафіксовано на 9,4 % в контрольній групі й на 34,7 % в експериментальній групі, з високим рівнем встановлено збільшення на 3,3 % в контрольній групі та на 16,1 % в експериментальній групі.



Отримані результати за всіма критеріями свідчать про помітні позитивні зміни в експериментальній групі порівняно з контрольною групою в контексті стану сформованості (на етапі підсумкового контролю) валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (нефізкультурного профілю).

Зміст дослідження відображено у публікаціях автора (статтях і матеріалах конференцій) [272; 273; 274; 275; 276; 277; 278; 279; 280; 281; 282; 283].

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Здобуті результати дослідно-експериментальної роботи дозволили дійти наступних висновків:

1. Встановлено, що наукові розвідки в контексті проблеми формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів обумовлені, по-перше, низьким рівнем здоров'я школярів на всіх рівнях (духовному, психічному, соціальному, фізичному); по-друге, завданнями сучасної середньої освіти щодо виховання здорового підростаючого покоління, вироблення в межах загальноосвітніх навчальних закладів мотивації школярів в контексті дотримання здорового способу життя, по-третє, необхідністю уникнення протирічч між потребами та запитами суспільства у вихованні сучасної молоді з пріоритетом зміцнення та збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих та неможливістю спрямованістю позааудиторної виховної роботи вищих навчальних закладів щодо забезпечення на високому якісному рівні валеопедагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив виявити, що останніми роками підвищилась увага вітчизняних та зарубіжних учених у напрямку дослідження питань підготовки майбутніх учителів до виховання здорових школярів, зокрема через формування в студентів педагогічних спеціальностей валеологічної культури, валеологічного саморозвитку, культури здоров'я та валеологічної компетентності. З'ясовано, що наукові напрацювання в напрямку формування в майбутніх учителів валеологічної компетентності майже не передбачають спрямованості на забезпечення духовного розвитку студентів і розглядаються як дещо розмежовані процеси. Встановлено, що проблема формування валеологічної компетентності

майбутніх учителів у процесі позааудиторної виховної роботи університетів не є достатньо вивченою у вітчизняній педагогічній науці.

2. Визначено поняття «валеологічна компетентність студента педагогічної спеціальності» через наявність у майбутнього фахівця сукупності необхідних знань, умінь та навичок з формування, збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я у нерозривній єдності духовного, соціального, психічного та фізичного аспектів, (де духовний аспект відіграє визначальну й відправну роль), а також прагнення здоров'ятворчості, розуміння значущості і потреби постійного духовного розвитку на основі самоудосконалення у особистісному та професійному планах. Схарактеризовано складові валеологічної компетентності майбутніх учителів, зокрема: змістовна – *валеологічні знання* (знання зі збереження та зміцнення здоров'я своїх вихованців та власного здоров'я на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях); технологічна – *валеологічні уміння і навички* (уміння та навички з застосування оздоровчих технологій та методик їх застосування у навчально-виховному процесі з метою здоров'язбереження та здоров'язміцнення майбутніх вихованців; уміння і навички, необхідні для виконання застосування оздоровчих методик, технологій, систем щодо власного оздоровлення на духовному, соціальному, психічному та фізичному рівнях); аксіологічна – *усвідомлення цінності власного життя та здоров'я* (розуміння значущості та потреби збереження й зміцнення власного здоров'я, прагнення майбутніх вихованців аксіологічного мислення у контексті власного життя і здоров'я); особистісно-діяльнісна – *зорієнтованість на оздоровчу діяльність* (націленність на здоров'ятворчу діяльність у особистісному та професійному планах; міцні переконання в напрямку потреби постійного самоудосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання тощо).

3. Науково обґрунтовано модель формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, яка

складається із сукупності тісно взаємодіючих компонентів. *Теоретико-методологічний компонент* вміщує в собі мету, педагогічні умови оптимізації процесу формування валеологічної компетентності студентів, а також методологічні підходи (аксіологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний). *Змістовний компонент* передбачає забезпечення студентів необхідними знаннями з формування, зміцнення та збереження власного здоров'я, а також здоров'я майбутніх вихованців в усіх його аспектах. *Процесуальний компонент* спрямований на використання найбільш ефективних форм позааудиторної виховної роботи в університеті з метою забезпечення процесу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів (відвідування валеологічного центру «Ельфель», реалізація потенціалу практичної частини оздоровчої секції «Стань здоровим та навчи інших!», організація зустрічей кураторів зі студентами у гуртожитках, проведення тренінгів та зістрічей з валеологами-практиками, психологами, медикам, організація проведення круглих столів, вікторин, свят «День здоров'я», «Здорове харчування», інтелектуальних ігор «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг» та ін.); створення студентських театрів, гуртків тощо. Забезпечення ефективності набуття студентами валеологічних знань відбувається з використанням активних та інтерактивних методів навчання (діалогу, дискусії, методу питань і відповідей, виправлення заздалегідь запланованих помилок, проблемної бесіди, аналізу конкретної ситуації, мозкового штурму, кейс-методу, «акваріуму», методу складання та обміну завданнями, проблемно-творчих завдань та ін.). *Оцінно-результативний компонент* спрямований на визначення ефективності пропонованої структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів.

4. Уточнено критерії сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей нефізкультурного профілю – мотиваційно-вольовий (включає розуміння студентами цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих, націленість на здоров'ятворчу діяльність у

особистісному та професійному планах, переконання в напрямку потреби постійного самовдосконалення протягом особистісного та професійного життя як основу духовного зростання); когнітивний критерій (передбачає наявність необхідних валеологічних знань); процесуальний критерій включає сукупність умінь (гностичні, проектно-перспективні, конструктивні, організаційні, комунікативні) і навичок щодо зміцнення та збереження власного здоров'я та методичних умінь з виховання всебічно здорового підростаючого покоління. Визначені критерії дозволили виділити рівні сформованості валеологічної компетентності студентів (високий, середній, низький).

Визначення критеріального апарату, а також розроблення діагностичного інструментарію дозволо встановити, що на етапі вихідного контролю (констатувальний експеримент), по-перше, відмічався досить низький рівень сформованості валеологічної компетентності в контрольній та експериментальній групах, по-друге, в ході констатувального експерименту між контрольною та експериментальною групами не спостерігалось суттєвих розбіжностей в контексті сформованості рівнів валеологічної компетентності студентів за усіма критеріями.

Після проведення експериментальної роботи рівні сформованості валеологічної компетентності зазнали суттєвих позитивних зрушень в експериментальній групі за усіма визначеними критеріями та відносно незначними змінами в контрольній групі, що засвідчило ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем валеологічної компетентності збільшилася на +17,4 %, у контрольній – лише на +4,5 %. У свою чергу, кількість студентів із низьким рівнем цієї готовності в експериментальній групі знизилася на – 50,5 %, в той час, як в контрольній групі таке зменшення відбулось на –18,7 %.

Процес формування валеологічної компетентності майбутніх учителів як засобу їх духовного розвитку не обмежується проведенням дослідженням. Перспективними можуть бути дослідження в контексті пошуку шляхів забезпечення оптимізації процесу формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі позааудиторної самостійної роботи, організації педагогічної практики студентів педагогічних спеціальностей, організації досугової діяльності студентської молоді, розробки системи перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів у контексті забезпечення необхідного рівня сформованості валеологічної компетентності сучасних учителів нефізкультурного профілю тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаскалова Н. П. Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе «Школа-ВУЗ» : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Н. П. Абаскалова. – Барнаул, 2000. – 22 с.
2. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Авдеева Н. Н. Здоровье как ценность и предмет научного познания / Н. Н. Авдеева, И. И. Ашмарин, Г. Б. Степанова // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 68 – 75.
4. Авчинникова С. О. Здоровьесберегающая деятельность как условие формирования валеологической компетентности будущих специалистов социальной работы / С. О. Авчинникова // 2010. – № 1. – С. 79 – 82.
5. Адєєва О.В. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Адєєва Ольга Вікторівна. – Одеса, 2008. – 210 с.
6. Актуальні проблеми валеологічної освіти в навчальних закладах України в сучасних умовах : зб. наук, праць за матеріалами КДПУ імені Володимира Винниченка / наук. ред. В. М. Манакін. – Кіровоград, 2001. – 283 с.
7. Александров Е. Л. Активизация внеучебной досуговой деятельности как фактор формирования валеологической культуры студентов : на примере технологического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александров Евгений Леонидович. – Калуга, 2003. – 241 с.
8. Александрова М. П. Планування валеологічної складової в курсі «Органічна хімія» / М. П. Александрова // Хімія : наук.-метод. журн. – 2006. – № 13 – 14. – С. 29 – 35.

9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
10. Алешина Л. И. Формирование мотивации здорового образа жизни будущего учителя в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алешина Лариса Ивановна. – Волгоград, 1998 – 208 с.
11. Алешина Л. И. Формирование мотивации здорового образа жизни будущего учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. И. Алешина. – Волгоград, 1998. – 20 с.
12. Ананьев В. А. Общая валеология: Конспект лекций / В. А. Ананьев, Д. Н. Давыденко, В. П. Петленко, Г. А. Хомутов / Под ред. В. П. Петленко. – СПб. : Балтийская пед. академия, 2000. – 163 с.
13. Андрищенко Л. Б. Валеологическая компетентность студентов / Л. Б. Андрищенко, Е. В. Филатова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 11 – С. 30–31.
14. Антонова Т. В. Педагогические условия валеологического саморазвития студента в процессе физического воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Антонова Татьяна Владимировна. – Чебоксары, 2005 – 253 с.
15. Апанасенко Г. Валеология на рубеже веков / Г. Апанасенко\_ // Наука в олимпийском спорте. – 2000. – Спец. выпуск. № 1. – С. 14–20.
16. Апанасенко Г. Л. Медична валеологія (вибрані лекції) / Г. Л. Апанасенко, Л. О. Попова. – К.: Здоров'я, 1998. – 248 с.
17. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8 – 13.
18. Ахияров К. Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей / К. Ш. Ахияров, А. Ф. Амиров // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 50–54.



19. Бабич В. І. Формування культури здоров'я учнів в умовах сучасної шкільної освіти : монографія / В. І. Бабич ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 256 с.
20. Багнетова Е. А. Формирование профессионально-педагогической культуры здоровья студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Багнетова Елена Александровна. – Сургут, 2004. – 208 с.
21. Банашко Л. В. Концепція педагогічної компетентності [Електронний ресурс] / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б. С. Крищук, С. І. Тафінцева. – Режим доступу : <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
22. Безугла Л. І. Організація самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Безугла. – Луганськ, 2009. – 22 с.
23. Белик Э. В. Валеологи : Справочник школьника / Э. В. Белик. – Донецк : ООО ПКФ «БАО», 2004. – 512 с.
24. Белинская Т. В. Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Белинская Татьяна Владимировна. – Калуга, 2005. – 174 с.
25. Бердніков І. Г. Теоретичні основи формування валеологічної культури особистості вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка» / І. Г. Бердников. – М., 1998. – 36 с.
26. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003 – . – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
27. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003 – . – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.

28. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 5–27.
29. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
30. Бех І. Як виховувати духовні цінності / І. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 9–11.
31. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Біляковська. – Режим доступу : <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf>
32. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богуш // Виховання і культура. – 2001. – № 1 (1) – С. 5–8.
33. Бойченко Т. Є. Валеологія в сучасній системі гуманітарної науки та освіти / Т. Є. Бойченко // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2004. – №3. – С. 82–93.
34. Бойченко Т. Є. Формування в учнів середньої школи системи знань про здоров'я людини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Є. Бойченко. – К., 1994. – 257 с.
35. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.04 / Бойчук Юрій Дмитрович. – Харків, 2010. – 456 с.
36. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 23–28.
37. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
38. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» О. М. Бондаренко. – К., – 2008. – 26 с.

39. Брехман И. И. Философско-методологические аспекты проблемы здоровья человека / И. И. Брехман // Вопросы философии. – 1982. – №2. – С. 48–53.
40. Булич Є. Г. Валеологія. Теоретичні основи валеології : навч. посібник / Є. Г. Булич, І. В. Муравов. – К. : ІЗМН, 1997. – 224 с.
41. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа : науково-практичне видання. – 2005. – № 2. – С. 50–57.
42. Вайнер Э. Н. Валеология : Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. / Вайнер Э. Н. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 416 с.
43. Вакуленко О. В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. В. Вакуленко. – К., 2001. – 20 с.
44. Валиуллина О. В. Формирование здорового образа жизни студентов в образовательном процессе средствами адаптивной физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Валиуллина Ольга Владимировна. – Уфа, 2006. – 160 с.
45. Васильев С. В. Формирование валеологической культуры профессионально-педагогической деятельности работников детских образовательных учреждений : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук по спец : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. В. Васильев – СПб., 1999. – 18 с.
46. Вертохвостова Г. Мониторинг как средство повышения профессиональной компетентности педагогов / Г. Вертохвостова // Народное образование. – 2007. – С.121–126.
47. Виленский М. Я. Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9. – С. 9–11.

48. Власюк Г. І. Виховання у старшокласників прагнення до здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Г. І. Власюк. – К., 1995. – 191 с.
49. Власюк Г. Формування у школярів прагнення до ведення здорового способу життя / Г. Власюк // Рідна школа. – 2002. – № 8 – 9. – С. 51–52.
50. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
51. Волковницкая Т. Н. Особенности формирования профессиональных качеств социальных работников во внеаудиторной работе в условиях высшего учебного заведения / Т. Н. Волковницкая // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 35-2. – С. 16-21.
52. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. / Глузман Неля Анатоліївна. — Ялта, 2011 – 560 с.
53. Голобородько Г. П. Формування поняття здоровий спосіб життя в учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. П. Голобородько. – Х., 1997. – 17 с.
54. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу : [http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K\\_VM/Holovan\\_03.pdf](http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf)
55. Гончаренко М. С. Валеопедагогические основы духовности : уч. пособие / М. С. Гончаренко. – Х., 2007. – 394 с.
56. Гончаренко М. С. Валеологическая компетентность как основа создания предпосылок для духовно-нравственного совершенствования человека / М. С. Гончаренко, В. П. Елизаров // Международная академия наук педагогического образования: Профессионализм педагога: сущность,

- содержание, перспективы развития. Научные труды – Часть II / Международная академия наук педагогического образования, Москва, – Ярославль, 2013. – С. 227-232.
57. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
  58. Горащук В. П. Общая и педагогическая валеология в схемах и комментариях / Горащук В. П. – Луганск : ПП „Полиграфресурс”, 2010. – 246 с.
  59. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
  60. Горащук В. П. Теоретичні та методичні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Горащук Валерій Павлович. – Х., 2004. – 414 с.
  61. Гоч В. П. Жизнь и причинность / В. П. Гоч, В. Л. Кулиниченко. – К. : Издательство Сфера. – 2004. – 171 с.
  62. Гоч В. П. Інформація та причинність форма взаємодії / В. П. Гоч, М. В. Гоч, В. Л. Кулініченко. – Вид-во Київ. – 2006. – 196 с.
  63. Грибок Н. М. Педагогічні умови формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Грибок Ніна Миколаївна. – Луганськ, 2013 – 266 с.
  64. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2–6.
  65. Гриньова М. Методи навчання валеології / М. Гриньова // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 1. – С. 32–36.
  66. Гриньова М. В. Проблеми застосування здоров'язберезувальних технологій у загальноосвітньому навчальному закладі / М. В. Гриньова // Валеологія: сучасний стан, напрями та перспективи розвитку : тези доповідей XIII міжнародної науково-практичної конференції. – Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2015. – С.31–33.

67. Гриньова М. В. До питання про значення здоров'язберігаючого середовища у вищому навчальному закладі / М. В. Гриньова, І. А. Дудка // Наукові записки / ред. кол. : В.В. Радул, В.А.Кушнір та ін.. – Випуск 140. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – С.6-10.
68. Гриньова М. В. Методика викладання валеології : навч.-метод. посібник / М. В. Гриньова – Полтава : АСМІ. – 2003. – 220 с.
69. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній
70. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности / А. Н. Дахин // Вестник педагогических инноваций. – 2007. – №1. – С. 84–100.
71. Діагностичні підходи до визначення стану духовного і морального здоров'я особистості : навч. посібник для проведення практичних занять / укл. проф. М. С. Гончаренко, доц. Е. Т. Карачинська, В. Є. Новіков. – Х. : ХНУ ім.В. Н. Каразіна, 2006. – 158 с.
72. Долгих С. Н. Диагностика здоровья: учебн.-метод. реком. [для сам. работы студ. 1-2 к. всех факультетов] / С. Н. Долгих, Г. В. Степанова. – Луганск: ЛГПУ, 2000. – 21 с.
73. Дорошенко А. Л. Педагогические условия формирования валеологической компетентности у студентов вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дорошенко Александр Лукьянович. – Кострома, 2008. – 181 с.
74. Дорошенко А. Л. Педагогические условия формирования валеологической компетентности у студентов вуза : автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. пед наук по спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / А. Л. Дорошенко. – Кострома. – 2008. – 20 с.
75. Драгнєв Ю.В. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Драгнєв Юрій Володимирович. – Луганськ, - 300 с.

76. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90–97.
77. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: автореф. дис. на соискание степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / А. Д. Дубогай. – К., 1991. – 38 с.
78. Дудко Л. А. За здоровый образ жизни молодежи / Л. А. Дудко // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2003. – №4. – С. 21–24.
79. Дьяур Г. Духовні цінності як характерні індикатори особистості / Г. Дьяур // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 24–26.
80. Єлізаров В. П. The experimental validation results of the students' valeological competence formation model / В. П. Єлізаров // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Х. : Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. № 43. – С. 82–92.
81. Єлізаров В. П. Духовное совершенствование человека в процессе формирования валеологической компетенции / В. П. Єлізаров // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів, – 2012. – Вип. № 98. (Том II). – С. 43–46.
82. Єлізаров В. П. Духовность и ее место в системе образования / В. П. Єлізаров // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., – 2008. – Вип. № 818. – С. 56–66.
83. Єлізаров В. П. Исследование основных технологий духовного развития человека как ведущий фактор формирования здоровья / В. П. Елизаров // Валеологія : сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : матеріали V наук.-практ. конф. з педагогіки та психології (Харків, 12-14 квітня 2007 р.). – Х., 2007. – С. 93–102.
84. Єлізаров В. П. Основные направления обеспечения духовно-нравственной безопасности в современных условиях / В. П. Єлізаров //

Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., – 2010. – Вип. № 907. – С.18–24.

85. Єлізаров В. П. Причинність як основа формування духовного здоров'я / В. П. Єлізаров // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : матеріал. наук.-практ. конф. з педагогіки та психології (Харків, 3-5 квітня 2008 р.). – Х., 2008. – С. 105–111.
86. Єлізаров В. П. Роль духовності в життєдіяльності людини / В. П. Єлізаров // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., – 2011. – Вип. № 951. – С. 26–31.
87. Єлізаров В. П. Роль психіки і свідомості у формуванні здоров'я / В. П. Єлізаров // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : матеріали наук.-практ. конф. з педагогіки та психології (Харків, 2-5 квітня 2009 р.). – Х., 2009. – С. 64–71.
88. Єлізаров В. П. Роль сознания на пути духовного становления человека / В. П. Єлізаров // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., – 2009. – Вип. № 862. – С. 53–58.
89. Єлізаров В. П. Валеологічна компетентність основа створення передумов для духовно-морального вдосконалення людини / В. П. Єлізаров // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., – Валеологія: сучасність і майбутнє. – 2012. – Вип. № 13. – С. 22–26.
90. Єлізаров В. П. Формування позитивного мислення з метою виховання здорового способу життя засобами валеологічних знань / В. П. Єлізаров // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : матеріали VII наук.-практ. інтернет конф. (Харків, 10-11 квітня 2014 р.) Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : матеріали VII наук.-практ. інтернет конф. (Харків, 10-11 квітня 2014 р.). – Х., 2014. – С. 52–53.
91. Жабокрицька О. В. Нетрадиційні методи й системи оздоровлення : навч. посіб. / О. В. Жабокрицька, В. С. Язловецький. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. Володимира Вінниченка, 2001. – 187 с.



92. Жменько О. В. Новые формы участия библиотеки университета в процессе воспитания будущего специалиста / О. В. Жменько // Вісник Одеського національного університету. Серія: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. – 2014. – Т. 19. – № 1 (11). – С. 101–103.
93. Жукова И. В. Концепция воспитательной работы казанского государственного энергетического университета на 2010-2015 гг / И. В. Жукова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2012. – № 1 (12). – С. 125–132.
94. Завидівська Н. Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Н. Завидівська. – К., 2002. – 19 с.
95. Зайцев В. О. Місце позакласної роботи з навчального предмета „Основи здоров’я” у контексті формування культури здоров’я учнів основної школи / В. О. Зайцев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.; редкол.: Т. І. Сущенко та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 20(73). – С. 310–314.
96. Зайцев Г. К. Валеология. Культура здоровья : книга для учителей / Г. К. Зайцев, А. Г. Зайцев. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – 272 с.
97. Закон України Про вищу освіту <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv> 3.01.2015
98. Закопайло С. А. Педагогічні основи виховання в юнаків 10-11 класів цінностей здорового способу життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Закопайло Сергій Анатолійович. – К., 2003. – 202 с.
99. Зварищук О. М. Виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту 24.00.02 «Фізична культура, фізичне

- виховання різних груп населення» / О. М. Зварищук. – Львів, 2002. – 17 с.
100. Зенченков І. П. Формування духовних цінностей майбутнього фахівця з основ здоров'я в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І. П. Зенченков. – Луганськ. – 2011. – 22 с.
  101. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. В. Зимівець. – Луганськ, 2008. – 21 с.
  102. Зубалій М. Складові здорового способу життя / М. Зубалій, С. Закопайло // Завуч. – 2000. – № 20–21. – С. 29.
  103. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12–13.
  104. Иванов Д. И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д. И. Иванов // Завуч. – 2008. – №1. – С.4–24.
  105. Иванова-Комарщук О. Корисність інтерактивних методів навчання. [Електронний ресурс] / О. Иванова-Комарщук. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/6564>.
  106. Кабацька О. В. Методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі / О. В. Кабацька // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2010. – Вип. 56. – С. 192 – 198.
  107. Кабацька О. В. Психолого-педагогічні основи навчання підлітків здоров'язберігаючим методикам протягом навчально-виховного процесу у сучасній школі / [О. В. Кабацька, С. П. Стеценко, Н. М. Бабак, В. В. Ситник]. // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : VII Міжнар. наук.-практ. конф., 2–5 квітня 2009 р. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Т. 3. – С. 135–143.
  108. Какорина Е. П. Здоровье – основная жизненная ценность / Е. П. Какорина // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 75 – 82.

109. Калюжна О. І. Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Калюжна Оксана Іванівна – К., 2010. – 233 с.
110. Каташова О. Виховання духовних цінностей ліцеїстів // О. Каташова / Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 1. – С. 9 – 12.
111. Кизенко В. Факультативи як засіб самовираження особистості учня / Василь Кизенко // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 5. – С. 10 – 13.
112. Ким В. Р. Морально-правова готовність майбутніх правоохоронців у контексті виховної діяльності у ВНЗ системи МВС України / В. Р. Ким // Духовно-нравственные ценности и профессиональные компетенции рабочей и учащейся молодежи : материалы VIII Междун. науч.-практ. конф.– Х. – 2014. – С. 24–32
113. Книш Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Книш. - Луцьк, 2001. – 21с.
114. Ковальчук І. А. Статеворольова соціалізація учнів : монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 216 с.
115. Козырева О.А. Феноменология профессиональной компетентности учителя / О.А. Козырева // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №1. – С.12–14.
116. Колбанов В. В. Двигательная активность, образ жизни и здоровья учащихся, студентов, педагогов / В. В. Колбанов // Физическое воспитание и современные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи: статьи / В. В. Колбанов – Гродно, 2001. – С. 214–216.
117. Конох А. П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. / Конох Анатолій Петрович. – К., 2007.– 550 с.

118. Конституція України : Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К. : Просвіта, 1996. – 80 с.
119. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні // Шкільний курс „Валеологія”: Зб. матеріалів / Горашук В., Бойченко Т., Вадзюк Н. та ін. – К. : Освіта, 1994. – С. 5–19.
120. Коцур Н. Здоров'я дітей – здоров'я нації / Н. Коцур // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 11–14.
121. Кошелева М. Е. Психолого-валеологическая компетентность педагога как компонент профессиональной педагогической компетентности: теоретический аспект [Электронный ресурс] – Режим досту : koshelevam@mail.ru
122. Кравченко В. Формування і становлення особистості студента як один з пріоритетних напрямків діяльності викладача / В. Кравченко, С. Я. Доценко, Т. В. Кравченко, П. О. Бідзіля, Г. Я. Медведчук, Б. Б. Самура, М. В. Шевченко, Л. В. Русакова, О. В. Преснякова // Запорожский медицинский журнал. – 2011. – Т. 13. – № 5. – С. 152–153.
123. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 17–30.
124. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
125. Кривошєєва Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету: дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Галина Леонідівна Кривошєєва. – Луганськ, 2001. – 228 с.
126. Кривчак Г. Г. Національне виховання в умовах транснаціонального болонського процесу / Г. Г. Кривчак, Л. М. Таберко // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. – 2012. – № 5. – С. 50–54
127. Крымский С. Б. Принципы духовности XXI столетия // / С. Б. Крымский День. – 2002. – ноябрь № 210. – С. 18–19.

128. Кудря Л. Ноосферные компетенции и учительская компетентность в современной школе / Л. Кудря, Л. Уварова // Народное образование. – 2007. – №9. – С.44–46.
129. Кузьменко В. Ю. Виховання в учнів 8-9 класів здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. Ю. Кузьменко. – К., 2003. – 17 с.
130. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
131. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
132. Кузьмина Н. В. О подходах к исследованию структуры профессионально- педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 182 с.
133. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – 2-е вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
134. Лаврова Л. В. Здоровий спосіб життя як предмет філософсько-освітнього аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Л. В. Лаврова. – Одеса, 2011. – 20 с.
135. Лапаєнко С. В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка» / С. В. Лапаєнко – Київ, 2000. – 23 с.
136. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
137. Лебедченко С. Ю. Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика

профессионального образования» / С. Ю. Лебедченко. – Волгоград, 2000. – 19 с.

138. Левченко Е. М. Про духовний розвиток особистості [Електронний ресурс] / Е. М. Левченко – Режим доступу : <http://hipressure.donbass.com/edu/conf2001/lev2.htm>
139. Литвиненко М. В. Подходы диагностирования сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста / М. В. Литвиненко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – №2. – С. 38–40.
140. Ломакина О. В. Организация социально-воспитательной работы в вузе (на примере кемеровского государственного университета) / О. В. Ломакина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2 –1 (58). – С. 145–149.
141. Магин В. А. Формирование культуры здоровья личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Магин Владимир Алексеевич. – Ставрополь, 1999. – 155 с.
142. Малахова Ю. В. Развитие системы воспитательной работы в пензенском государственном университете / Ю. В. Малахова, З. А. Дивненко // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2013. – № 1 (5). – С. 230–233.
143. Мелешкова Н. А. Формирование здорового образа жизни студентов вуза в процессе физического воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мелешкова Нина Александровна. – Кемерово, 2005. – 234 с.
144. Мельник Ю. Б. Формування культури здоров'я учнів як важлива складова практичного психолога / Ю. Б. Мельник // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2 – 3. – С. 126–132.
145. Михайлик А. М. Професійна компетентність вчителя в контексті формування «Європи знань» / А. М. Михайлик // Науково-методична конференція викладачів, співробітників і студентів. Конотоп, 28 квітня

- 2011 р. : тези доповідей: у 2-х ч. / Відп. за вип. В.В. Бібик. – Суми : СумДУ, 2011. – Ч.1. – С. 158–160.
146. Міхеєнко О. І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Міхеєнко Олександр Іванович. – О., 2004. – 211 с.
  147. Міхеєнко О. І. Підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій: теоретико-методичні аспекти : [монографія] / О.І. Міхеєнко. – Суми : Університетська книга, 2015. – 316 с.
  148. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33 (квіт.). – С. 4 – 6.
  149. Некрасов А. Ваш билет на экзамене жизни. 102 ответа на жизненно важные вопросы / А. Некрасов. М. : «Центрополиграф». – 2013. – 190 с.
  150. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нестеренко Вікторія Володимирівна. – Одеса, – 2003. – 228 с.
  151. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи : крок в майбутнє / Н. Г. Ничкало // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Віпол, 1999. – С. 225–243.
  152. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегії реформування освіти України. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13 – 41.
  153. Овчинникова Л. Н. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у будущего педагога : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Л.Н. Овчинникова. – Екатеринбург, 2003. – 21с.
  154. Омельченко О. В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-

- виховного процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. В. Омельченко. – Харків, 2008. – 20 с.
155. Омельченко О. П. Духовний розвиток учнівської молоді в регіональному культурно–освітньому просторі : дис... канд. пед. наук : 13.00.07. / Омельченко Олександр Петрович. – Луганськ, 2006. – 185 с.
156. Омельченко С. О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Омельченко Світлана Олександрівна. – Луганськ, 2008. – 431 с.
157. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.
158. Оржеховська В. М. Методичні розробки уроків, які спрямовані на формування потреб та навичок здорового способу життя дітьми та молоддю / В. М. Оржеховська, А. Л. Плешаков, Л. Т. Шкурат. – Біла Церква, 2006. – 80 с.
159. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя / В. Оржеховська // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 29 – 32.
160. Оржеховська В. М. Духовність і здоров'я : навч.–метод. посібник / В. М. Оржеховська ; АПН України. Ін-т проблем виховання. – К. : Вища школа, 2004. – 219 с.
161. Оринина Л. В. Социокультурные и психолого-педагогические особенности организации воспитательной работы со студентами технического университета в условиях непрерывного образования / Л. В. Оринина // Литейные процессы. – 2012. – № 11. – С. 316–321.
162. Осипова Л. А. Драматизация как средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей / Л. А. Осипова // Научное обозрение. – 2006. – №1. – С.177–179.



163. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю : навч. посіб. / Т. Ю. Осипова, І. О. Бартенєва, О. О. Біла та ін. / за заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
164. Основи валеології : навч. програма. – К. : Освіта України, 2005. – 20 с.
165. Основы валеологии: В 3 кн. / Под общ. ред. В. П. Петленко — Кн. 1. – К. : Олимпийская л-ра., 1998. – 433 с.
166. Отравенко О. В Розвиток духовності школярів – необхідна потреба сьогодення / О. В. Отравенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. науков. праць за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ (XXIII), 2007. – №11. – С. 168–171.
167. Отравенко О. В. Духовне здоров'я підлітків як педагогічна проблема / О. В. Отравенко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – №3 (120). – лютий 2007. – С. 194–199.
168. Отравенко О. В. Формування духовного здоров'я учнів основної школи у процесі фізичного виховання : дис .... канд. пед. наук : 13.00.07 / Олена Вікторівна Отравенко. – Луганськ. – 2009. – 237 с.
169. Панова Н. П. Подготовка будущих учителей к валеологической деятельности в школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. П. Панова. – Хабаровск, 2002. – 24 с.
170. Панфілов О. Я. Методологічні підстави формування лідерських якостей у студентів вищого навчального закладу / О. Я. Панфілов, О. О. Савченко // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – 2012. – № 2. – С. 11–17.
171. Парошина Р. А. Духовно-нравственное становление современного молодого человека как социально-педагогическая проблема / Р. А. Парошина // «Проблемы образования. Молодежь и вопросы

- воспитания». – Выпуск №1. – Красноярск : РИО КГПУ, 2004. – С. 312–330.
172. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
173. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. : И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.) и др. — М.: Сов. энцикл., 1966. – 879 с.
174. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М., 2004. – 336 с.
175. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя [Електронний ресурс] / В. Пелагейченко. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/9170/>
176. Петракова Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. И. Петракова. – М., 1999. – 40 с.
177. Петрушин В. И. Валеология : учеб. пособие / В. И. Петрушин, Н. В. Петрушина. – М. : Гардарики, 2003. – 432 с.
178. Пипко Е. А. Педагогические условия формирования мотивационно-ценностного компонента здорового образа жизни студентов в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пипко Евгения Александровна. – Ставрополь, 2007. – 191 с.
179. Підсумки діяльності у сфері охорони здоров'я України за перше півріччя 2010 року. – К. : МОЗ України, 2010 – 59 с.
180. Потапов Е. В. Нормативно-правове забезпечення організації окремих питань виховної роботи зі студентами вищих медичних навчальних закладів / Е. В. Потапов // ScienceRise. – 2015. – Т. 3. – № 4 (8). – С. 97–100.

181. Пфейфер С. А. Развитие профессиональной компетентности студентов технического колледжа / С. А. Пфейфер // «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Ч. II. (24 октября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Априори», 2011. — С. 114–118.
182. П'ясецька Н. А. Формування валеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. П'ясецька. — К., 2004. — 20с.
183. Радченко А. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Радченко Аліна Володимирівна. — Луганськ. — 2012. — 260 с.
184. Резніченко О.М. Актуальні проблеми виховної роботи у вищих технічних навчальних закладах в сучасних умовах / О. М. Резніченко // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. — 2009. — № 2/2 (38). — С. 70–72.
185. Резніченко О. М. Умови ефективної позааудиторної роботи куратора у вищих технічних навчальних закладах / О. М. Резніченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. — 2013. — № 40-41. — С. 146–150.
186. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. / В. І. Розов. — К. : Кондор, 2005. — 278 с.
187. Роман С. В. Формування культури здоров'я в учнів старшої школи в процесі вивчення органічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. — 2007. — №2. — С. 26–32.
188. Роман С. В. Еколого-гуманістичні цінності в структурі шкільної хімічної освіти: теоретико-методологічний аспект : дис ... док-ра пед. наук : 13.00.01 / Сегрій Володимировачи Роман. — Луганськ. — 2014. — 527 с.

189. Романенко М. І. Превентивні технології формування здорового способу життя учнів / М. І. Романенко // Світ виховання. – 2006. – № 5. – С. 9–11.
190. Ротерс Т. Т. Методичні засади розвитку духовності у процесі фізичного виховання школярів / Т. Т. Ротерс // Актуальні проблеми фізичного виховання в Україні : матеріали регіональної наук.–практ. студ. конф. : зб. ст. / Лисичанський пед. коледж Луганського нац. пед. ун-та імені Тараса Шевченка. [за заг. ред. док. пед. наук Т. Т. Ротерс]. – Лисичанськ : Знання, 2007. – 224 с.
191. Рябина А. А. Создание единой воспитывающей среды вуза: обобщение опыта воспитательной работы иркутского государственного лингвистического университета / А. А. Рябина, С. А. Мазилкин // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2012. – № 2. – С. 239–251.
192. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко– СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
193. Свириденко С. Навчаємо бути здоровими: позакласна робота : 5-9 кл. / С. Свириденко – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
194. Сергеева В. Є. Про роль духовного катарсису у формуванні загальнолюдських цінностей / В. Є. Сергеева // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 13–19.
195. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя [Електронний ресурс] / Н. Ф. Сергієнко. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>
196. Симоненко С. М. Содержание и способы формирования валеологической культуры будущего учителя в вузовской профессиональной подготовке : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук по спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С. М. Симоненко. – Усурийск, 2002. – 26 с.

197. Синельников В. Возлюби болезнь свою / В. Синельников. – М. : «Центрополиграф». – 2005. – 416 с.
198. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі [Електронний ресурс] / Олена Січкарук. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/about/search/?searchid>.
199. Складаров С. В. Формирование культуры здоровья студентов вуза в процессе общего физкультурного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Складаров Сергей Викторович. – Белгород, 2010. – 224 с.
200. Сластенин В. А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. ; под. ред. В. А. Сластенина. – [9-е изд., стер.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 576 с.
201. Словник іншомовних слів. Під редакцією І.В. Льюхіна, Ф.М. Петрова. Переклад з російського 3-го виправленого і доповненого видання. Державне видавництво політичної літератури УРСР. Київ. – 1951. – 757 с.
202. Смолякова І. Д. Формування здорового способу життя студентів у системі фізичного виховання вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / І. Д. Смолякова. – К., 2010. – 23 с.
203. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 768 с.
204. Соколенко Л. С. Формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. С. Соколенко. – Умань, 2011. – 23 с.
205. Соколенко О. І. Формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Соколенко. – Луганськ, 2008. – 23 с.

206. Соловейчик С. Л. Человек свободный / С. Л. Соловейчик // Первое сентября. – №86. – 1996. – С. 2–15.
207. Страцинська І. Ціннісні орієнтири самовдосконалення людини / І. Страцинська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 3. – С. 52–56.
208. Страшко С. В. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу / С. В. Страшко, Л. А. Животовська, О. Д. Гречішкіна, А. О. Міненюк, О. В. Савонова, В. О. Гаврилюк : навч.-метод. посібник для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студ. вищ. пед. навч. закладів. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Освіта України, 2006. – 260 с.
209. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
210. Сущенко Л. П. Здоровий спосіб життя людини як об'єкт соціального пізнання : дис. ... канд. філос. наук / Людмила Петрівна Сущенко. – Запоріжжя, 1997. – 186 с.
211. Сытин Г. Н. Животворящая сила. Помоги себе сам / Г. Н. Сытин. – М. : Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.
212. Тихонова О. О. Про важливість ролі куратора у формуванні професійної компетентності студентів – медиків / О. О. Тихонова // Вестник проблем биологии и медицины. – 2013. – Т. 2. – № 3 (103). – С. 70–73.
213. Тіверіадська Л. В. Студентська група як елемент педагогічної системи та виховного процесу у ВНЗ / Л. В. Тіверіадська // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. – 2013. – № 6 (183). – С. 46–51.
214. Ткачова Н. О. Валеологізація виховного процесу у школі / Н. О. Ткачова, Н. О. Семченко // Вісник Харківського національного університету імені

- В. Н. Каразіна. – 2010. – № 923. Серія : Валеологія: сучасність і майбутнє. – Вип. 9. – С. 121–124.
215. Тригуб Н. А. Формирование валеологической культуры педагога: автореф. дис на соискание степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Тригуб. – Казань, 1999. – 24 с.
  216. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
  217. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения // Всемирная организация здравоохранения : основные документы. – 39-е изд.; пер. с англ. – М. : Медицина, 1995. – 208 с.
  218. Фадеев Г. Н. Системно-аксиологический подход как поиск новой парадигмы при обучении химии в системе непрерывного образования «школа – колледж – вуз» / Г. Н. Фадеев, Н. Н. Двудичанская, С. А. Матакова, А. А. Волков // Современные тенденции естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование : [сб. / под общ. ред. акад. В. В. Лунина]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2010. – С. 130–138.
  219. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
  220. Фізичне виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації. – К., 2003. – 42 с.
  221. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] – Режим доступа : <http://dissertation.com.ua/node/676043>
  222. Фруктова Я. Сучасні форми позакласної роботи з учнями (Текст) / Яна Фруктова // Біологія і хімія в школі, 2007. – № 1. – С. 29 – 31.
  223. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

224. Хоружа Л. Етична компетентність як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти / Людмила Хоружа // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 27 – 33.
225. Хрусталеv Ю. М. Биоэтика / Ю. М. Хрусталеv : Издательство ГЭОТАР-Медиа. Глава 3. «История и философия этики». – М. : 2012. – 400 с.
226. Царенко А. В. Валеологія : підруч. для 8-9-х кл. серед, загальноосвіт. шк. / А. В. Царенко, Г. Ф. Яцук. – К. : Генеза, 1998. – 136 с.
227. Чернишова Е. Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини : автореф. дис. на здобуття ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. Р. Чернишова – К., – 2004. – 24с.
228. Черноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черноштан Артур Григорович. – Луганськ, 2002. – 258 с.
229. Чуб Е. В. Интенсификация обучения как фактор подготовки компетентного специалиста / Е. В. Чуб // Инновации в образовании. – 2008. – №7. – С.96–103.
230. Чумаков Б. Н. Валеология : Учеб. пособие. – 2-е изд. испр. и доп. / Б. Н.Чумаков. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 407 с.
231. Шахненко В. І. Бережливе ставлення держави і вчителя до здоров'я учнів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи як соціально-педагогічна проблема / В. І. Шахненко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2011. – № 951. Серія : Валеологія: Сучасність і майбутнє. – Вип. 10 : Теорія та методика навчання фізичній культурі та основам здоров'я. – С. 42–47.
232. Шахненко В. І. Підготовка учнів до ведення здорового способу життя у змісті здоров'яформуючих курсів ЗНЗ незалежної України / В. І. Шахненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми



- фізичного виховання і спорту / за ред. С. С. Єрмакова.– Х., 2008. – № 1. – С. 167–175.
233. Шахненко В. І. Підготовка учнівської молоді до ведення здорового способу життя, створення сім'ї і виховання дітей на цих засадах як соціально-педагогічна проблема / В. І. Шахненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту / за ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2009. – № 2. – С. 155–158.
234. Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / Гол. ред. Г. П. Шевченко – Вип. 5. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. – С. 3–15.
235. Шевченко О. В. Духовний розвиток особистості: потребово-мотиваційні детермінанти [Електронний ресурс] / О. В. Шевченко. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/953/94>
236. Шевчук О. А. Вплив системи «Школа здоров'я» на формування системності валеологічних знань у загальноосвітніх школах / О. А. Шевчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2004. – Вип. 11. – С. 194–197.
237. Шевчук О. А. Інноваційні уроки основ здоров'я : 7 кл. / О. А. Шевчук. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
238. Шевчук О. А. Формування валеологічної культури підлітків у системі освіти / О. А. Шевчук // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 9. – С. 2–3.
239. Шестоपालюк О. В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Шестоपालюк. – К., 2010. – 47 с.
240. Школа О. М. Вплив рухової активності на здоровий спосіб життя студентів ВНЗ / О. М. Школа, С. А. Штонда // Проблеми формування

здорового способу життя дітей і молоді та шляхи їх вирішення : матер. тез доповідей IV Відкрит. наук.-практ. конф. факул. фіз. вих., (Харків, 22-23.04.15 р.), Харків : ХГПА, 2015. – С. 35–39.

241. Шмалей С. В. Валеологічний супровід освітнього процесу в навчальному закладі / С. В. Шмалей // Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Чернігів : ЧДПУ, 2005. Вип.31. – №31. – Т.3. – С. 178–183.
242. Шокина И. Н. Личностно-деятельностный подход – основа мотивации к образованию / И. Н. Шокина // Поволжский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 2. – С. 81–89.
243. Яковлева И. А. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Яковлева Ирина Александровна. – Красноярск, 2008. – 181 с.
244. Якушева С. Д. Профессиональная компетентность как условие развития мастерства педагога / С. Д. Якушева // «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» : материалы межд. заочной науч.-практ. конф. Ч. I. (24 октября 2011 г.) – Новосибирск : Изд. «Априори», 2011. – С. 89–102.
245. Adam R. The Process of Educational Innovation / R. Adam, D. Chen. – Lnd., 1991. – 354 p.
246. Adelman H. S. Mental Health in Schools and Public Health / H. S. Adelman, L. Taylor // Public Health Reports. – 2006. – Vol. 121. – P. 294–298.
247. Brezinka C. Competence as an aim of education / C. Brezinka // Philosophical Issues in Moral Education and Development. – Milton Keynes : Open University. Press. – 1988. – P. 37–43.
248. Bujals'ka T. B. Theoretical and practical aspects of curators activity aimed at adaptation of the first-year students in conditions of the institutions of higher education / T. B. Bujals'ka, M. D. Pryschak // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 5 (80). – С. 105–112

249. Collins A. Teacher education accord: Values and ideals of the teaching profession in Canada / A. Collins, R. Tierney // Education Canada, 2006. – № 46 (4). – P. 73–75.
250. Reznichenko E. Experience of organization of extra auditorium educator work in higher technical establishments in the second half of XX century / E. Reznichenko // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 37. – С. 345–351.
251. Tiveriadska L. V. Student group as part of educational system and the educational process at the university / L. V. Tiveriadska // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. – 2013. – № 6 (183). – С. 46–51.
252. Varjas K. School-Based Mental Health Services: Creating Comprehensive and Culturally Specific Programs / K. Varjas. – Washington, 2003. – 232 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методика діагностики валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (нефізкультурного профілю) за мотиваційно-вольовим критерієм

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч) [142, с. 26-27].

#### *Список А (термінальні цінності)*

- активне життя (повнота й емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психчне);
- цікава робота;
- краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві);
- любов (духовна й фізична близькість з улюбленою людиною);
- наявність хороших і вірних друзів;
- суспільне визнання (пошана тих, хто є, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя;
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення);
- свобода (самостійність, незалежність у думках і вчинках);
- щасливе сімейне життя;

- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

### **Список Б (інструментальні цінності):**

- акуратність (охайність, уміння тримати у порядку речі, порядок у справах);
- вихованість (хороші манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- життєрадісність (відчуття гумору);
- старанність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків в собі і інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово);
- раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів;
- тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки);
- широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- чуйність (дбайливість).

## Додаток Б

### Методика діагностики валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (нефізкультурного профілю) за мотиваційно-вольовим критерієм

Інструкція для студента: Уважно прочитайте запитання й дайте, будьласка, відповідь («Так», «Ні» чи «Не впевнений»). Поставте помітку у відповідній графі.

*Таблиця Б.1.*

#### Тест-опитувальник

№	Питання	Так	Ні	Не впевнений (а)
1	Чи вникає у Вас інколи бажання дотримуватись здорового способу життя?			
2	Чи маєте Ви хоча б одну шкідливу звичку?			
3	Чи намагаєтесь подолати перепони, що виникають на шляху до здорового способу життя?			
4	Чи виконуєте Ви щоденну ранкову гімнастику?			
5	Чи дотримуетесь Ви здорового харчування?			
6	Чи прагнете Ви до боротьби зі звичками, що шкодять Вашому здоров'ю?			
7	На Вашу думку, чи може вчитель впливати на формування стану здоров'я дитини?			
8	Чи може здоровотворча діяльність впливати на особистий духовний розвиток?			
9	Чи вважаєте Ви за потрібне постійно поповнювати знання з валеології?			
10	Чи виконуєте Ви на практиці оздоровчі технології, що впливають на духовний аспект здоров'я?			

*Продовж. табл. Б.1.*

11	Чи є у Вас переконання, що систематичне виконання на практиці правильно побудованої індивідуальної оздоровчої системи може позитивно вплинути на стан Вашого здоров'я в усіх його аспектах?			
12	Чи виконуєте Ви на практиці оздоровчі технології, що впливають на психічний аспект здоров'я?			
13	Чи згодні Ви, що для збереження психічного здоров'я потрібно застосовувати щоденно відповідні вправи?			
14	Чи виконуєте Ви на практиці оздоровчі технології, що впливають на фізичний аспект здоров'я?			
15	Чи можливий духовний розвиток особистості без відповідального ставлення до власного здоров'я?			
16	Чи відчуваєте Ви потребу у постійному самовдосконаленні?			
17	Чи здатні Ви переконати будь яку людину у потребі дотримання здорового способу життя?			
18	Чи виникає у вас потреба поговорити з власними друзями або родичами про потребу позбавитись від шкідливих звичок?			

## Додаток В

### Методика діагностики

#### **валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей (нефізкультурного профілю) за мотиваційно-вольовим критерієм**

Опитувальник потреби в досягненнях Ю.Б. Орлова [143, с. 253-254]

ІНСТРУКЦІЯ. Опитувальник містить 22 твердження, за кожним з яких вам слід висловити власну думку. Якщо ви згодні з твердженням, поставте біля його номера «Так», якщо не згодні – «Ні». Відповідайте швидко, не замислюючись. Можливо, що деякі з тверджень буде важко віднести до себе. Не прагніть справити позитивне враження. Правильних чи неправильних відповідей не існує.

1. Думаю, що успіх в житті залежить скоріше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюблену справу, життя для мене не буде мати сенсу.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше її виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше всього страждають від невдач на роботі, ніж від поганих стосунків із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живе далекими цілями, а не близькими.
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі доцільно вдосконалити деякі її елементи.
9. Поглиблений думками про усіх, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої батьки вважали мене ледачою дитиною.
11. Вважаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.



13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінощі, а не сумніви в успіху змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я упевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Я не старанна людина.
18. Коли все йде гладко, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би скоріше про оригінальні винаходи, ніж про події.
20. Мої близькі не розділяють зазвичай моїх планів.
21. Рівень моїх вимог нижче ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мене більше ніж здібностей.

### ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ.

#### *Ключ*

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Так		1				1	1	1						1		1		1	1		1	1
Ні	1		1	1	1				1	1	1	1	1		1		1			1		

Рівень потреби в досягненнях визначається загальною сумою балів, підрахованою за ключем. Ця сума переводиться в шкальну оцінку рівня ПД відповідно до таблиці:

Сума балів	2-9	10	11	12	13	14	15	16	17	18-21
Шкальна оцінка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень ПД	Низький		Нижче середнього		Середній		Вище середнього		Високий	

Особам, що мають високий рівень потреби в досягненні, властиві:

- наполегливість у досягненні цілей;
- незадоволеність досягнутим;

- схильність сильно захоплюватись роботою, прагнення в будь-якому випадку одержати задоволення від успіху;
- нездатність погано працювати;
- постійне прагнення зробити справу краще;
- потреба винаходити нові прийоми роботи;
- незадоволеність легким успіхом;
- відсутність духу суперництва, бажання, щоб інші пережили разом з ним радість успіху;
- готовність прийняти допомогу і допомагати іншим при вирішенні важких завдань.

**Додаток Д**  
**Методика діагностики**  
**валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей**  
**(нефізкультурного профілю) за когнітивним критерієм**

Інструкція для експертів: Визначіть, будьласка, рівень володіння студентом знаннями за трирівневою шкалою (високий, середній, низький).

**Перелік питань**

1. Характеризуйте та розкрийте сутність духовного аспекту здоров'я.
2. Характеризуйте сутність психічного аспекту здоров'я та перелічіть його основні компоненти.
3. Характеризуйте та розкрийте сутність соціального аспекту здоров'я.
4. Характеризуйте сутність фізичного (соматичного) аспекту здоров'я.
5. Розташуйте види здоров'я (психічний, духовний, фізичний, соціальний) ієрархічної послідовності в контексті холістичного (системного підходу).
6. Розкрийте ступінь взаємозв'язку та взаємозалежності духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів.
7. Перелічіть та стисло характеризуйте сучасні оздоровчі системи, методики, технології, що сприяють підвищенню рівня здоров'я.
8. Назвіть та розкрийте принципи побудови індивідуальної оздоровчої системи.
9. Розкрийте особливості побудови індивідуальної оздоровчої системи.
10. Характеризуйте взаємозв'язок валеологічних знань з духовним розвитком особистості.
11. Розкрийте особливості використання валеологічних знань та умінь у контексті оптимізації процесу власного духовного розвитку та майбутніх вихованців.
12. Розкрийте особливості озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією з питань збереження та зміцнення здоров'я.

13. Розкрийте особливості формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя з урахуванням вікових особливостей школярів.

14. Обґрунтуйте потребу формування в учнів духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

## Додаток Е

## Методика діагностики

**валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей  
(нефізкультурного профілю) за процесуальним критерієм**

Інструкція для експертів: Визначіть, будьласка, (поміткою плюс) рівень володіння студентом уміннями за третівневою шкалою (високий, середній, низький).

Таблиця Е.1.

**ОСОБОВА КАРТКА СТУДЕНТА**

ПІБ \_\_\_\_\_

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ \_\_\_\_\_

№	Групи умінь	В	С	Н
1	<i>Гностичні уміння</i>			
1.1	Уміння поповнювати валеологічні знання з різних джерельних баз, в тому числі з використання сучасних ЗМІ		+	
1.2	Уміння виявляти стан мотивованості учнів до ведення здорового способу життя			+
1.3	Уміння визначати стан духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я у людини різного віку			+
1.4	Уміння передбачати результати оздоровчих заходів на стан здоров'я учнів			+
2	<i>Проективні уміння</i>			
2.1	Уміння планувати режим дня та відповідні оздоровчі заходи протягом дня			
2.2.	Уміння розробляти власні проекти оздоровчих заходів			

Продовж. табл. Е.1.

2.3	Уміння передбачати проблемні епізоди у контексті плануємих оздоровчих заходів з учнями різного вікового періоду			
2.4	Уміння визначати цілі і завдання валеологічного виховання та духовного розвитку особистості			
3	<i>Конструктивні уміння</i>			
3.1	Уміння прогнозувати результати валеологічної діяльності			
3.2	Уміння конструювати власну оздоровчу програму з урахуванням стану здоров'я, індивідуальних особливостей			
3.3	Уміння відбирати найбільш оптимальні форми і методи роботи з учнями в контексті озброєння їх валеологічними знаннями та уміннями			
3.4	Уміння конструювати моделі валеоповедінки зі спрямованістю на постійний духовний розвиток особистості			
4	<i>Комунікативні уміння</i>			
4.1	Уміння доносити до учнів та їх батьків значущість щоденного дотримання оздоровчої діяльності з урахуванням постійного духовного розвитку			
4.2	Уміння керувати власною поведінкою при нестандартних і непередбачуваних обставинах			
5	<i>Організаційні уміння</i>			
5.1	Уміння організовувати власну оздоровчу діяльність з використанням найкращого світового досвіду			
5.2	Уміння організовувати оздоровчі заходи з дітьми різного віку			

*Продовж. табл. Е.1.*

5.3	Уміння організовувати свою валеоповедніку зі спрямованістю на власний духовний розвиток			
-----	--	--	--	--

## Додаток Ж

Таблиця Ж.1.

**Тематика змістовної складової  
оздоровчої секції «Стань здоровим та навчи інших»**

	Тематика	Кількість годин			
		Лекційні	Практичні	Семінарські	Самостійна робота
	<b>ІІІ КУРС НАВЧАННЯ</b>				
	<b>Розділ 1. «Сутність здоров'я»</b>				
	Тема.1. Духовне здоров'я та духовний розвиток особистості.	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>4</b>
	Тема.2. Сутність і зміст психічного аспекту здоров'я.	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>4</b>
	Тема. 3. Фізичне та соціальне здоров'я особистості.	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>4</b>
	Тема. 4. Взаємозв'язок та взаємозалежність духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>4</b>
	<b>Розділ 2. «Основи зміцнення та збереження індивідуального здоров'я»</b>				
	Тема. 1. Сучасні оздоровчі системи, методики, технології.	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
	Тема. 2. Індивідуальна оздоровча система та основи її побудови.	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
	Тема. 3. Значення вольових зусиль у досягненні успіхів у самооздоровленні	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	Тема. 4. Виховання всебічно здорових учнів у навчальному процесі.	<b>4</b>		<b>4</b>	<b>8</b>
	Тема. 5. Формування культури здоров'я особистості школяра у позанавчальному процесі.	<b>4</b>		<b>4</b>	<b>8</b>



Продовж. табл. Ж.1.

	Тематика	Кількість годин			
		Лекційні	Практичні	Семінарські	Самостійна робота
	<b>ІІІ КУРС НАВЧАННЯ</b>				
	Тема. 6. Взаємозв'язок всебічного оздоровлення з духовним розвитком особистості	2		2	4
	Тема. 7. Оптимізація процесу власного духовного розвитку	2		2	4
	<b>ІV КУРС НАВЧАННЯ</b>				
	<b>Розділ 3. «Методичні особливості озброєння учнів валеологічними знаннями»</b>				
	Тема 1. Особливості озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією	2		4	6
	Тема 2. Основи та особливості формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя	2		4	6

## РОЗДІЛ 1. «СУТНІСТЬ ЗДОРОВ'Я»

### Тема.1. Духовне здоров'я та духовний розвиток особистості.

Зміст духовного здоров'я. Сутність духовного аспекту здоров'я. Структура духовного здоров'я особистості. Духовний розвиток особистості.

Взаємозв'язок духовного розвитку та підвищенням рівня духовного здоров'я особистості.

### Тема.2. Сутність і зміст психічного аспекту здоров'я

Структура психічного аспекту здоров'я. Сутнісна характеристика психічного аспекту здоров'я. Подібності та відмінності психічного та духовного аспекту здоров'я. Місце психічного здоров'я в ієрархії здоров'я в цілісному (систематичному) вигляді.

### **Тема. 3. Фізичне та соціальне здоров'я особистості**

Сутність, зміст та структура фізичного здоров'я особистості. Роль фізичного здоров'я в житті людини. Можливості зміцнення та збереження фізичного здоров'я. Сутність, зміст та структура соціального здоров'я особистості. Взаємозв'язок соціального та фізичного аспектів здоров'я.

Місце соціального здоров'я в житті людини.

### **Тема. 4. Взаємозв'язок та взаємозалежність духовного, психічного, соціального та фізичного аспектів здоров'я**

Здоров'я в цілісному вигляді. Значення кожного з аспектів здоров'я для особистості та їх ієрархічне розташування. Гармонічна взаємодія фізичної, душевної, духовної та енергетичної складових (за М.С. Гончаренко). Взаємозв'язок між аспектами здоров'я. Взаємозалежність аспектів здоров'я один від одного. Можливості підвищення кожного з аспектів здоров'я в цілісному вигляді.

## **РОЗДІЛ 2. «ОСНОВИ ЗМІЦНЕННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я»**

### **Тема. 1. Сучасні оздоровчі системи, методики, технології**

Місце оздоровчих методик у організації здорового способу життя особистості. Основні (найбільш опробовані) оздоровчі методики. Оздоровчі системи та їх переваги. Вплив оздоровчих систем на окремі аспекти здоров'я та формування здоров'я в цілому. Оздоровчі технології, що позитивно впливають на духовний аспект здоров'я взагалі та духовний розвиток особистості зокрема. Оздоровчі технології, що позитивно впливають на психічний аспект здоров'я. Оздоровчі технології, що позитивно впливають на фізичний аспект здоров'я особистості. Найбільш відомі оздоровчі системи та їх значення у формуванні здорової особистості. Методичні особливості оздоровчих систем.

## **Тема. 2. Індивідуальна оздоровча система та основи її побудови**

Правила побудови індивідуальної оздоровчої системи. Принципи побудови індивідуальної оздоровчої системи. Методичні рекомендації щодо побудови індивідуальної оздоровчої системи. Організаційні аспекти щодо розробки та виконання індивідуальної оздоровчої системи.

## **Тема. 3. Значення вольових зусиль у досягненні успіхів у самооздоровленні**

Місце вольових зусиль у житті кожної людини. Воля та її сутність. Тренування вольових сил та його значення у дотриманні систематичної оздоровчої поведінки (здорового способу життя). Методика формування вольових сил особистості.

## **Тема. 4. Виховання всебічно здорових учнів у навчальному процесі**

Основи виховання здорової особистості. Методика передання валеологічних знань учням. Визначення та реалізація можливостей навчального процесу у загальноосвітніх навчальних закладах з питань виховання всебічно здорових учнів.

## **Тема. 5. Формування культури здоров'я особистості школяра у позанавчальному процесі**

Потенціал позакласної роботи у контексті озброєння учнів валеологічними знаннями, уміннями та навичками. Методика формування здорової особистості у позакласній роботі. Організація заходів, спрямованих на виховання всебічно здорової молоді.

## **Тема. 6. Взаємозв'язок всебічного оздоровлення з духовним розвитком особистості**

Значення валеологічної компетентності для духовного розвитку особистості. Оздоровча діяльність та духовний розвиток. Місце духовного розвитку у спонуканні особистості до підвищення рівня власної валеологічної компетентності.

## **Тема. 7. Оптимізація процесу власного духовного розвитку**

Потенціал навчального та позанавчального процесів у контексті духовного розвитку майбутнього педагога. Шляхи духовного розвитку та духовного самовдосконалення (за М. С. Гончаренко).

## **РОЗДІЛ 3. «МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЗБРОЄННЯ УЧНІВ ВАЛЕОЛОГІЧНИМИ ЗНАННЯМИ»**

### **Тема 1. Особливості озброєння учнів профілактичною та оздоровчою інформацією**

Методика озброєння учнів знаннями та уміннями зі зміцнення та збереження здоров'я. Методика статевого виховання учнів. Методика залучення учнів до духовного розвитку та духовного самоудосконалення.

### **Тема 2. Основи та особливості формування в учнів мотивації до ведення здорового способу життя**

Методика залучення учнів до здорового способу життя. Методичні особливості підвищення мотивації учнів до систематичних дій зі зміцнення та збереження власного здоров'я. Методика підтримання в учнів інтересу до набуття досвіду з власної валеоповедінки.

## **Додаток II**

### **Оздоровчий настрій на здоровий дух (за Г. Ситіним)**

В мене вливається нове, здорове, новонароджене життя, я весь наповнююся новим-новим здоровим новонародженим життям. Уся душа наповнюється світлими здоровими, веселими думками. Величезної, колосальної сили юна душа наповнює голову колосальною енергією життя. Здоровий дух родить здорові-здорові мозкові механізми. Здоровий дух родить міцні, здорові нерви. У мені народжується колосальна сила духу. У мені народжується незламно здоровий дух. Здоровий дух родить здорове, міцне тіло. Здоровий дух родить здорову, сильну, міцну голову. У мені народжується грайлива, весела юна душа. У мені народжується грайлива новонароджена юна щаслива душа. Народжується повне панування духу над тілом. Здоровий дух родить міцну здорову голову. Здоровий дух родить здорові, веселі, щасливі думки.

У мені народжується новонароджена юна, незламно здорова душа. У мені народжується незламно здоровий дух. У мені народжується новонароджена юна мужня, вольова, смілива душа. У мені народжується вольова, смілива душа. Я народжуюся людиною сміливою, твердо упевненою в собі. Я все смію, усе можу. Я можу управляти своїми думками, своїми почуттями. Я твердо знаю як дійсний факт: я можу управляти своїми думками, я можу управляти своїми почуттями. У мені народжується весела, грайлива, весела, грайлива душа. Веселий вогник загоряється в моїх очах, сонячна світла весняна посмішка на моєму обличчі. Колосальна сила духу світиться в моїх очах. Народжується повне панування духу над думками. Я цілком управляю своїми думками, своїми почуттями.

Я цілком управляю своїм станом. Я людина сильної волі, всеперемагаючої сильної волі. Сильна воля світиться в моїх очах і цю силу відчують у мені всі люди. У мені народжується мужня смілива душа. Я народжуюся людиною сміливою, твердо упевненою в собі. Я все смію, усе можу. Здоровий дух родить сильне міцне тіло. Здоровий дух родить богатирськи сильне, здорове тіло. Я весь наповняюся могутньою, здоровою, богатирською силою. Колосальної сили юна душа родить мене юним богатирем величезної

колосальної сили. Богатирська сила народжується зараз у мені. Хвацькість молодецька народжується в душі. Сила богатирська народжується в мені.

У мені народжується незламно здоровий дух. Здоровий дух животворить: здоровий дух родить молоді юні веселі думки, веселі, щасливі, здорові думки. Уся душа наповнюється здоровими, веселими, щасливими думками. Я народжуюся веселий, енергійний, веселий. Веселий вогник загоряється в моїх очах. Сонячна світла весняна посмішка на моєму обличчі. Уся душа співає від щастя, радості життя. Усі внутрішні органи живуть веселіше, енергійніше, веселіше, веселіше, радісніше. Радість, веселощі переповняють серце.

Здоровий дух родить міцне, здорове, юне серце. Здоровий дух родить богатирськи сильне, здорове серце. Народжується серце великої, величезної богатирської сили. Серце яскраво відчуває свою силу богатирську. У мені народжується незламно здорова юна душа. Здоровий дух животворить: здоровий дух родить юні, здорові, весело-щасливі думки. Уся душа наповняється веселими, щасливими, юними думками. Уся душа наповняється світлими мріями про майбутнє щастя. У мені народжується незламно здоровий дух. У мені народжується колосальна сила духу. Народжується повне панування духу над думками. Здоровий дух родить здорові, веселі, веселі думки. Своїм внутрішнім зором я все більш яскраво, усе більш чітко бачу себе й через тридцять років, і через п'ятдесят років, і далі молодим, веселим, молодим, веселим, незламно здоровим, і це наповняє мене радістю життя. Я живу веселіше, веселіше, жизнерадісніше, веселий вогник загоряється в моїх очах, у всьому тілі колосальна енергія б'є ключем, я весь наскрізь наповняюся колосальною, невичерпною енергією юності.

