

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

УДК 796.011.3-057.874

**ВАСЬКОВ ЮРІЙ ВАДИМОВИЧ**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

13.00.02. – теорія та методика

навчання (фізична культура, основи здоров'я)

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:  
Тимошенко Олексій Валерійович,  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2013  
**ЗМІСТ**

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....</b>	<b>5</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....</b>	<b>19</b>
1.1. Характеристика дидактичних основ навчання як педагогічної системи .....	19
1.2. Зміст загальної середньої освіти та концептуальні основи його побудови .....	29
1.3. Фізична культура як об'єкт теоретико-методологічного аналізу.....	49
	67

1.4. Фізичне виховання як система і процес реалізації цілей фізичної культури в школі .....	
1.5. Сучасні підходи до використання методів навчання та проблеми їх класифікації .....	72
Висновки до першого розділу .....	78
<b>РОЗДІЛ 2. СТАН ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</b>	<b>81</b>
2.1. Концептуальні основи формування теорії змісту фізкультурної освіти .....	81
2.2. Теоретичні основи проектування змісту фізкультурної освіти ...	93
2.3. Дидактичні орієнтири, джерела і фактори проектування змісту фізкультурної освіти .....	103
2.4. Державні стандарти та навчальна програма як основні підґрунтя проектування змісту фізкультурної освіти в основній школі .....	117
2.5. Роль і місце методів навчання в проектуванні змісту фізкультурної освіти учнів середніх класів .....	136
2.6. Дидактична модель навчального предмета «Фізична культура» як основне підґрунтя проектування змісту фізкультурної освіти .....	142
2.7. Склад і структура змісту фізкультурної освіти та логіка його розкриття в реальному навчальному процесі .....	148
Висновки до другого розділу .....	182
<b>РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ .</b>	<b>186</b>
3.1. Урок фізичної культури як основна форма фізичного виховання учнів середніх класів в загальноосвітньому навчальному закладі .....	186
3.2. Особливості використання методів навчання на уроках фізичної культури .....	238
3.3. Технологія оцінювання навчальних досягнень учнів середніх класів на уроках фізичної культури .....	246
3.4. Розробка й обґрунтування дидактичної моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи ...	268
Висновки до третього розділу .....	284
<b>РОЗДІЛ 4. УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ .....</b>	<b>287</b>
4.1. Технологія організації навчального процесу на уроках фізичної культури на основі впровадження методичної системи навчання .....	287

4.2. Моніторинг ефективності упровадження інноваційних технологій у навчальний процес із фізичної культури дітей середніх класів .....	301
4.3. Наукові основи сучасного аналізу уроку фізичної культури	323
Висновки до четвертого розділу .....	346
<b>РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....</b>	<b>349</b>
5.1. Критерії та рівні сформованості теоретичних знань і розвитку рухових здібностей дітей середніх класів .....	349
5.2. Дослідження результатів ефективності впровадження моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи .....	357
Висновки до п'ятого розділу .....	380
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>383</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>390</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>438</b>

### Перелік умовних скорочень

- ЗНЗ** – загальноосвітній навчальний заклад  
**ОКТ** – орієнтовний комплексний тест  
**ТЗН** – технічні засоби навчання  
**ПНЗ** – предметно-наукові знання  
**МНЗ** – міжнаукові знання  
**ІНЗ** – історико-наукові знання  
**МПЗ** – міжпредметні знання  
**НПЗ** – нормативно-профілактичні знання

## Вступ

**Актуальність теми.** Динамізм розвитку сучасного суспільства потребує переосмислення основних цілей та відповідних завдань оновлення загальної середньої освіти. Розвиток особистості учня, його творчої індивідуальності, розкриття і реалізація його сутнісних сил стає головною лінією системи освіти.

На сьогоднішній день у шкільному фізичному вихованні гостро стоять питання модернізації фізкультурної освіти, які, як і освіти в цілому, пов'язані перш за все з реалізацією її гуманістичної, культуруотворюючої функцій, спрямованих на високий духовно-ціннісний, загальнокультурний розвиток особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідженнями науковців доведено, що важливою рушійною силою розробки концептуальних основ освіти є визначення основних протиріч (В. Бондар, М. Данилов, М. Скаткін та ін.): між завданнями гуманізації освіти, яка потребує звернення до особистості учня, створення умов для формування в індивіда соціально значущої системи цінностей, і реальною практикою навчання, не орієнтованою на цілісне формування особистості; між метою та завданнями, поставленими перед фізичним вихованням у школі, і новими підходами до їх визначення та формулювання (більшість їх носить розмитий, неконкретний характер); між змістом фізкультурної освіти, що пропонується в навчальних програмах, і дидактично обґрунтованими складовими змісту загальної середньої освіти; між традиційними методами та формами організації навчального процесу й сучасними інноваційними підходами до їх оновлення та модернізації; між існуючою системою оцінювання навчальних досягнень учнів, рівня їх фізичної підготовленості та

реальними навчальними можливостями.

Зазначене вище свідчить про необхідність переосмислення теоретичного знання про фізкультурну освіту сучасної школи, пошуку нових її парадигм на базі глибоких теоретико-методологічних підґрунть (Т. Круцевич, О. Куц, Т. Ротерс, О. Тимошенко, Б. Шиян).

Останнім часом термін «фізична освіта» все частіше замінюють на «фізкультурна освіта», ураховуючи її вивчення й обґрунтування з позицій культурологічного підходу. Реалізація цього підходу пов'язана з розумінням людини як цілісності (у єдності її соматопсихологічного і соціокультурного компонентів), з інтегративним, людинотворчим характером культури, пріоритетом духовного над природним (тілесним) у ній, її дійовим початком, що знаходить усе більше відбиття в осмисленні фізичної культури особистості у сфері фізкультурної освіти учнів. Найбільш повно цей підхід проявляється в дослідженнях: генезису розвитку теоретичного знання про фізичну культуру (Н. Візітей, В. Коренберг, Л. Матвеєв, Г. Наталов, Ю. Ніколаєв, І. Сулейманов та ін.); взаємозв'язку соціального і біологічного, тілесного і духовного в людині (В. Бальсевич і В. Запорожанов, І. Биховська, Л. Лубишева); єдності її інтелектуального, соціально-психологічного і рухового компонентів (В. Бальсевич, Л. Лубишева, О. Тимошенко, Б. Шиян); функціонально-ціннісно-діяльнісного і результативного змісту (Ю. Ніколаєв); вікової еволюції моторики людини і методів стимуляції розвитку рухової функції (В. Бальсевич і В. Запорожанов, О. Дубогай); сутності фізичних вправ, які поряд із моторовиконавчими (операційними) механізмами включають пізнавальні, проектно-сміслові та емоційно-оціночні (С. Дмитрієв). При цьому зміст фізкультурної діяльності, яка включає споживально-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний, пізнавальний, а також тілесно-руховий компоненти, є визначальним для залучення людини до цінностей фізичної культури.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури в галузі фізичної культури і спорту свідчить про відсутність теорії проектування і конструювання змісту фізкультурної освіти саме з культурологічних, людинотворчих позицій. Відсутня науково обґрунтована концепція створення такої теорії, тому проектування змісту освіти є однією зі складних і ще однозначно не вирішених проблем сучасної дидактики. На це звертали увагу такі науковці минулого, як Ю. Бабанський, Ф. Виданов, М. Данилов, Л. Занков, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скаткін, В. Оніщук та ін., сучасні дидакти В. Бондар, І. Журавльов, Л. Зоріна, В. Краєвський, В. Ледньов, В. Лозова, О. Савченко, А. Хуторської, І. Якіманська та ін., зарубіжні фахівці В. Bloom, J. Bruner, E. Green, C. Keer, J. Keer, J. Fajardo, В. Брунеску, Л. Клинберг, Г. Куписевич, І. Марєв, Г. Нойнер, В. Оконь та ін.

У галузі фізичного виховання вирішенням цієї проблеми займалися Б. Ашмарин, В. Бальсевич, В. Белоусова, Л. Волков, В. Видрін, Н. Візітей, М. Віленський, О. Дубогай, Т. Круцевич, О. Куц, В. Лях, Л.

Матвеев, А. Матвеев, Т. Ротерс, Л. Сергієнко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін. Але матеріалів, які безпосередньо розкривають технологію проектування змісту фізкультурної освіти, не виявлено.

Аналіз навчальних програм із фізичної культури свідчить про відсутність науково обґрунтованої презентації теоретичного і практичного компонентів змісту фізкультурної освіти у їх функціональній єдності за розділами (модулями) програм. Існують значні прогалини в наукових дослідженнях стосовно обґрунтування дидактичних аспектів змісту фізкультурної освіти, а саме: проектування змісту фізкультурної освіти, визначення мети і завдань, класифікації уроків фізичної культури, методів та організаційних форм, оцінювання навчальних досягнень учнів. Зазначене вище свідчить про те, що методична система навчання фізичної культури учнів не розроблена на теоретико-методологічному рівні. Особливо це стосується основної школи як важливої ланки між початковою та старшою школою, яка реалізує особливі функції та відповідні мету й завдання.

Вищезазначене обумовило вибір теми нашого дослідження: **«Теоретичні і методичні засади навчання фізичної культури учнів основної школи».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження входить до «Зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2006-2010 рр.» Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту за темою «Удосконалення процесу фізичного виховання учнів у навчальних закладах різного профілю», шифр теми 3.1.4. Номер Державної реєстрації: 0106U011983.

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 25 листопада 2011 року) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології Національної АПН України (протокол № 10 від 20.12.2011 року).

**Метою дисертаційного дослідження** є теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи, побудованої на засадах інноваційного підходу до проектування змісту фізкультурної освіти.

Визначена провідна мета обумовила низку **відповідних завдань:**

1. Здійснити науково-теоретичний аналіз основних засад навчання фізичної культури як педагогічної системи в сучасній літературі.
2. Розкрити сучасні теоретико-методичні аспекти загальної середньої освіти і на цій основі обґрунтувати технологію проектування змісту фізкультурної освіти учнів основної школи.
3. Визначити особливості організації навчально-виховного процесу на основі реалізації змісту фізкультурної освіти, сучасних методів і

форм навчання.

4. Розробити модель методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.

5. Обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі методичної системи навчання фізичної культури з використанням технологічних матриць і схем проектування змісту фізкультурної освіти учнів основної школи.

**Об'єкт дослідження** – навчально-виховний процес із фізичної культури учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів.

**Предмет дослідження** – теоретичні засади методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи

**Концепція дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні методичної системи навчання фізичної культури учнів на основі впровадження інноваційних підходів до проектування змісту фізкультурної освіти, методів та організаційних форм навчання, а також оцінювання навчальних досягнень учнів.

*Головною концептуальною основою дослідження є положення про те, що фізичне виховання в загальноосвітніх навчальних закладах має орієнтуватися на особистість учня, визначення її як найвищої цінності в суспільстві, на забезпечення умов для самореалізації учнів в освітньому процесі, їх саморозвитку, досягнення найвищих індивідуальних результатів у навчальній діяльності, оволодіння провідними цінностями фізичної культури на основі застосування науково обґрунтованих інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу.*

Аналіз психолого-педагогічних і спеціальних досліджень у галузі фізичної культури дає підстави для висновку про необхідність використання комплексу різноманітних, науково обґрунтованих підходів (системний, акмеологічний, аксіологічний та ін.) в організації навчальної діяльності учнів, що дозволяють створити методичну систему навчання фізичної культури дітей основної школи.

Загальна концепція включає три взаємозв'язані концепції, які сприяють реалізації головної ідеї дослідження.

*Методологічний концепт* включає фундаментальні філософські ідеї формування людини, положення гуманізму й екзистенціалізму, антропології, а також відбиває взаємозв'язок, взаємодію, взаємозалежність взаємопроникнення підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології до вивчення проблем виховання і самореалізації учня в системі фізкультурної освіти:

– системний підхід сприяє розгляду розвитку особистості учня як унікальної індивідуальності, що забезпечує науково обґрунтовану наступність і всебічність впливу на учнів у фізичному вихованні;

– синергетичний підхід уможливорює виявлення структурно-функціональних зв'язків між різними організаційними формами навчання фізичної культури учнів;

– діяльнісний підхід орієнтує на визнання особистості учня як головної суспільної цінності, а навчальної діяльності – як становлення й розвитку суб'єктності особистості в здійсненні самостійної фізкультурної діяльності на основі власних потреб і нахилів;

– аксіологічний підхід передбачає орієнтацію учнів на усвідомлене засвоєння змісту фізкультурної освіти на основі сформованих ціннісних орієнтацій і позитивного ставлення до власного здоров'я як соціальної цінності, сприйняття ціннісних аспектів загальної фізичної культури як суспільного явища, і фізичної культури особистості як власного надбання;

– акмеологічний підхід, який орієнтує учнів на досягнення максимального особистого результату в навчальній діяльності з урахуванням анатомо-фізіологічних можливостей та фізичних здібностей кожного.

*Теоретичний концепт* обґрунтовує систему ідей, концепцій, категорій, основних понять, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваної проблеми, і містить такі основні положення:

– теоретико-методологічне обґрунтування понятійно-категоріального апарату сучасної фізичної культури і фізичного виховання як спеціально організованого процесу;

– визначення соціальних функцій фізичної культури як суспільного явища і особистої фізичної культури;

– науково-теоретичне обґрунтування дидактичних аспектів проектування змісту фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах;

– створення системи організації навчального процесу на основі загальнодидактичних положень, а також специфіки фізкультурної діяльності;

– інтегрування змісту різноманітних форм фізичного виховання з аксіологічними та акмеологічними ідеями для підвищення рівня навчальних досягнень учнів;

– обґрунтування змісту моніторингу якості інтелектуальної та практичної (технічної та фізичної) підготовки з метою формування стійкої особистісної позиції щодо самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення учнів.

*Технологічний концепт* передбачає:

– розробку та теоретичне обґрунтування функцій, цілей та завдань змісту фізкультурної освіти на основі загальнодидактичних підходів;

– визначення основних підґрунть проектування змісту фізкультурної освіти та розробку відповідних матриць і схем цього процесу;

– створення науково обґрунтованої моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи;

– розробку схем і технологічних карт аналізу навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури;



– обґрунтування системи оцінювання навчальних досягнень учнів, яка передбачає використання відповідних рівнів засвоєння навчального матеріалу.

**Загальна гіпотеза дослідження** полягає в тому, що якість навчальної діяльності учнів можна суттєво підвищити, якщо в педагогічному процесі реалізувати науково обґрунтовану методичну систему навчання фізичної культури, яка передбачає застосування інноваційних підходів до визначення цілей і завдань, оптимального змісту фізкультурної освіти, методів та організаційних форм навчання, адекватної можливостям учнів системи оцінювання навчальних досягнень.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових припущеннях*:

– якість реалізації методичної системи навчання фізичної культури залежить від обґрунтованого визначення його функцій, відповідної мети та завдань;

– теоретико-методологічне обґрунтування методичної системи фізичної культури учнів засновується на особистісно орієнтованому, системному, діяльнісному, акмеологічному та інших підходах;

– оптимальність проектування змісту фізкультурної освіти ґрунтується на визначенні джерел, факторів і критеріїв його добору та на основі дидактичної моделі навчального предмета «Фізична культура»;

– належний рівень організації навчального процесу передбачає врахування загальнодидактичних підходів до визначення структури уроку, сучасних методів та організаційних форм його проведення, а також використання сучасних засобів навчання;

– оцінювання навчальних досягнень ґрунтується на моніторингу якості теоретичної, фізичної і технічної підготовленості учнів, динаміки просування їх у засвоєнні навчального матеріалу, який переходить до самомоніторингу власних досягнень у процесі навчання;

**Теоретичну основу дослідження становлять:** філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості в пізнанні та перетворенні дійсності (В. Андрущенко, Г. Гегель, Е. Кант, Е. Ільєнков, Л. Копнін, В. Швирев); принципи і методи системного підходу (В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Садовський, Г. Юдін); ідеї синергетичного підходу (В. Виненко, В. Ігнатова, Є. Князева, С. Курдюмов, С. Симонов, Н. Таланчук, Г. Хакен); теорія розвитку особистості як суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв, І. Бех, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, О. Дусовицький, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Л. Маркова, А. Маслоу, А. Петровський, Ж. Піаже, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, К. Юнг та ін.); положення аксіологічного підходу (В. Андрущенко, Б. Гершунський, А. Здравомислов, О. Сухомлинська, С. Подмазін, В. Тугарінов та ін.); основні положення антропологічного підходу (М. Амосов, Б. Бім-Бад, В. Гінецинський, І.

Зязюн, П. Лесгафт, Б. Марков, В. Слободчиков, К. Ушинський та ін.); закономірності організації та функціонування педагогічного процесу (Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, І. Подласий, П. Підкасистий, О. Савченко, М. Скаткін, М. Ярмаченко та ін.); теоретико-методологічні аспекти фізичної культури (Б. Ашмарін, В. Бальсевич, М. Булатова, О. Вацеба, Г. Візітей, М. Герцик, О. Дубогай, А. Комков, Т. Круцевич, О. Куц, Л. Лубишева, Л. Матвеев, Г. Наталов, Ю. Ніколаєв, Т. Ротерс, В. Столяров, Б. Шиян та ін. ).

Для вирішення висунутих завдань і перевірки гіпотези було визначено **методи дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз спеціальної літератури з філософії, психології, педагогіки, фізіології тощо, у яких висвітлюються питання освіти та виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів; аналіз і систематизація поглядів науковців на різні теоретичні аспекти фізичної культури як складової загальнолюдської та дидактичні аспекти фізичної культури як навчального предмета в школі; аналіз і класифікація різних методичних підходів до сучасних педагогічних технологій у сфері фізичної культури; вивчення передового педагогічного досвіду організації навчального процесу й моніторингу якості фізичного розвитку та фізичної підготовленості учнів; визначення категоріально-понятійного апарату системи фізичного виховання;

- *педагогічне моделювання* з метою дослідження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи та проектування змісту фізкультурної освіти;

- *емпіричні*: педагогічні спостереження за навчальною діяльністю учнів 5-9 класів; анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестування; аналіз стану ставлення учнів до навчальної діяльності, до перспектив фізичного вдосконалення та пошуку механізмів стимулювання (аксіологічні й акмеологічні засоби);

- *педагогічний експеримент*, що проводився з метою перевірки ефективності розробленої методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи передбачав проведення констатувального та формувального експериментів;

- *методи обробки статистичних даних* для кількісного та якісного аналізу результатів експериментальної роботи.

**Наукова новизна** дослідження визначається тим, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано методичні засади навчання фізичної культури дітей середніх класів загальноосвітніх навчальних закладів; визначені джерела, критерії та фактори проектування змісту фізкультурної освіти учнів основної школи; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель методичної системи навчання фізичної культури дітей середніх класів; обґрунтовано складові навчального предмета «Фізична культура»;

представлено технології включення теоретичного і практичного компонентів змісту фізкультурної освіти в реальний процес навчання, систематизовані уявлення про організацію та здійснення кваліметричного аналізу навчально-виховного процесу;

- *розширено та доповнено* наукові уявлення: про зміст і функції теоретичних знань, складові способів діяльності інтелектуального характеру; про педагогічне проектування як продуктивну діяльність, де продуктом є проект певної освітньої системи;

- *удосконалено* класифікацію всіх позаурочних форм фізичного виховання учнів основної школи, які розподілені на фізкультурно-оздоровчі в режимі навчального дня, тренувально-спортивні, фізкультурно-масові та спортивні;

- *подальшого розвитку дістала* розробка технології оцінювання рівня теоретичних знань, практичних умінь і навичок учнів середніх класів на уроках фізичної культури.

**Теоретична значущість результатів** полягає: у визначенні й обґрунтуванні функцій фізичної культури учнів середніх класів; у розробці методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи, що знайшло своє відображення у спеціальній моделі; у визначенні дидактичних орієнтирів добору та конструювання основних компонентів змісту фізкультурної освіти; в обґрунтуванні складових елементів теоретичного та практичного компонентів цього змісту, розробці технології проектування окремих розділів і відповідних тем навчальної програми; у дослідженні комплексного підходу до організації позаурочних і позакласних форм роботи з фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах; в обґрунтуванні методичних підходів до навчання на основі розроблених технологічних карт спостереження й аналізу уроку.

**Практичне значення** роботи визначається розробкою технології проектування змісту фізкультурної освіти як складової сучасної методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи. Обґрунтовано шляхи впровадження нестандартних інноваційних уроків у навчальний процес на основі впровадження сучасних методів, засобів та організаційних форм навчального процесу. Технологія проектування змісту навчального матеріалу може бути використана вчителями фізичної культури в практичній діяльності. Теоретичні та науково-методичні матеріали дослідження доцільно включати в спецкурси для студентів відповідних ВНЗ і в програму курсів та факультетів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури. Матеріали дослідження можуть бути орієнтиром і основою розроблення навчальних програм і посібників для вчителів фізичної культури.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес фізико-математичного ліцею № 27 м. Харкова (акт впровадження від 25.04.2012 р.), загальноосвітнього навчального закладу № 51 м. Харкова (акт впровадження від 21.04.2012 р.), загальноосвітнього

навчального закладу № 153 м. Харкова (акт впровадження від 20.04.2012 р.), вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту, – Харківської державної академії фізичної культури (довідка про впровадження № 721 від 11.06.2012 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (довідка про впровадження № 01-614 від 05.09.2012 р.), Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 01-12/516 від 18.06.2012 р.)

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася в загальноосвітніх навчальних закладах Харківської, Миколаївської, Донецької областей та м. Харкова протягом 7 років (2005-2011 рр.). Перший етап (2005-2008 рр.) передбачав проведення констатувального дослідження, яким було охоплено 2562 учня. Під час другого етапу (2009-2011 рр.) проведено формувальний експеримент (778 учня) у трьох школах м. Харкова.

**Апробація результатів дисертаційного дослідження** здійснювалася на науково-практичних конференціях, а саме:

- *міжнародних*: «Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту» (Харків; 2006, 2007, 2009); «Схід-Україна-Захід: Сучасні процеси розвитку фізичної культури, спорту, туризму та оздоровчих технологій» (Харків; 2009); «Актуальні проблеми фізичного виховання учнівської молоді: теорія та практика» (Луганськ; 2010).

- *всеукраїнських*: «Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту» (Харків; 2005, 2008, 2010); «Актуальні проблеми фізкультурної освіти» (Харків, електронні конференції; 2006, 2007); «Проблеми вдосконалення фізкультурної освіти і підготовки спортсменів у вищих і середніх навчальних закладах» (Харків; 2008); «Формування фізичної культури особистості – стратегічне завдання фізкультурної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (Харків; 2009, 2010); засідання міжвідомчої робочої групи МОН України і Мінсім'ямолодь з розроблення проектів «Положення про фізкультурно-оздоровчий комплекс «Крок до здоров'я» (Київ; 2009).

**Кандидатська дисертація** «Добір і конструювання теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти в середній загальноосвітній школі» була захищена в 1996 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основний зміст дисертаційного дослідження висвітлено у 2-х монографіях, 6-ти авторських навчальних посібниках, 23-х одноосібних статтях у фахових наукових збірниках, 10-ти тезах науково-методичних конференцій і симпозіумів.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація викладена на 508 сторінках, з яких 390 сторінок основного тексту, і складається зі вступу, 5 розділів, висновків, додатків і списку використаних джерел. Робота містить 34 таблиці, 47 рисунків. Список літератури становить 576 джерел, з них 35 зарубіжних авторів.

## **РОЗДІЛ 1**

# **ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

У розділі розглядається сучасний стан фізкультурної освіти в Україні у світлі рішень основних державних документів, що регламентують фізичне виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. Досліджуються такі основні проблеми теорії та методології навчання фізичної культури учнів основної школи, як: характеристика дидактичних основ навчання з позицій системного підходу; зміст загальної середньої освіти та концептуальні основи його побудови; фізична культура як об'єкт теоретико-методологічного аналізу; фізичне виховання учнів основної школи як система і процес реалізації цілей фізичної культури; сучасні підходи до визначення методів навчання, їх класифікації та використання в реальному навчальному процесі.

### **1.1. Характеристика дидактичних основ навчання як педагогічної системи**

Аналіз останніх державних документів, що регламентують діяльність загальноосвітніх навчальних закладів у сфері фізичної культури (Закони України «Про освіту» [198], «Про загальну середню освіту» [197], Національна доктрина розвитку освіти [361], Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту [362], Концепція фізичного виховання в системі освіти України [240] ) та інші свідчить про велику увагу держави до якості організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах та стану здоров'я підростаючого покоління. Так у пункті 1.3. Національної доктрини розвитку освіти визначено, що фізичне виховання як невід'ємна складова освіти забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності. Без якісної організації навчального процесу вирішити це завдання неможливо. Звідси постає питання про удосконалення цього процесу. Основні принципи і закономірності організації навчального процесу вивчає дидактика.

Уперше поняття «дидактика» застосував Ян Амос Коменський у фундаментальній праці «Велика дидактика» [234], в якій, розглядаючи проблеми виховання, основну увагу приділив питанням освіти і навчання. У першій половині XIX ст. у Німеччині вийшли керівництва з педагогіки, де дидактика виділялася в окрему частину. Ф. Дістервег [169] у своєму «Керівництві до освіти німецьких учителів» визначав дидактику як частину

педагогіки, що розкриває теорію навчання.

За даними В. Бондаря [66], авторів педагогічної енциклопедії [391], Н. Сорокіна [455] та ін., лише у першій половині ХХ ст., коли були розглянуті об'єкт і предмет дидактики, основні цілі та завдання, закони і закономірності, принципи і правила, наукові факти і узагальнення, ідеї та теорії, специфічні методи дослідження дидактики як науки, вона придбала статус розділу педагогіки. З 20-х років минулого століття рядом науковців (А. Блонський [58], П. Груздев [153], М. Данилов і Б. Єсіпов [160], Л. Занков [201], С. Шацький [521] та ін.). розроблялася концепція навчання як джерела неперервного розумового розвитку учнів у процесі свідомого засвоєння основ науки, соціального досвіду в цілому та їх практичного застосування під керівництвом учителя. З початку 50-х років досліджувалася проблема методології і методики дидактичних досліджень (Ю. Бабанський [384], В. Беспалько [51], Б. Гершунський [40], М. Данилов [167], В. Журавльов [193], В. Загвязінський [196], Л. Занков [203], В. Краєвський [254, 256], М. Скаткін [448] та ін.). Проведені поглиблені дослідження з історії педагогіки взагалі та дидактики зокрема (Р. Вендровська [113], М. Ганелін [135], С. Єгоров [182], З. Равкін [429], та ін.). Розпочалася розробка проблеми педагогічної діагностики та прогностики (Б. Гершунський [140], В. Загвязінський [195] та ін.).

Вимога активного засвоєння знань учнями, що була висунута дидактами минулого, отримала нове обґрунтування і придбала характер необхідної умови розвитку самостійності учнів у їх пізнавальній діяльності (Ш. Ганелін [135], Е. Голант [150], М. Данилов і Б. Єсіпов [160], Л. Зоріна [210], М. Скаткін [448], Т. Шамова [515], Г. Шукіна [537] та ін.).

З цим напрямом пов'язана розробка дидактами і психологами концепції проблемного навчання (І. Лернер [287], А. Матюшкін [335, 336], М. Махмутов [337], В. Оконь [372] та ін.). Вирішуючи питання добору змісту освіти на основі педагогічної адаптації соціального досвіду, поряд зі знаннями, уміннями і навичками на початку 70-х років визначені такі складові компоненти, що забезпечують посилення розвивальної та виховної функції навчання – досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, до його об'єктів тощо (М. Скаткін [449], І. Лернер [300], В. Краєвський [255] та науковці інших країн [69]).

Досліджена проблема формування в учнів пізнавальних інтересів, потреб у знаннях (І. Ільєсов [218], В. Лозова [306], Ю. Шаров [519], Г. Шукіна [537] та ін.).

Проведені наукові пошуки щодо вирішення проблеми методів навчання (А. Алексюк [5], Ю. Бабанський [277], В. Бондар [66], Е. Голант [150], І. Лернер [289, 295], М. Махмутов [338, 339], В. Онищук [166, 375], М. Скаткін [448] та ін.), різноманітних організаційних форм навчання (А. Алексюк [5], В. Бондар [66], Х. Лійметс [304], В. Дьяченко [178], П. Підкасистий [387], І. Чередов [514]).

Певні успіхи зроблені в дослідженні питань здійснення контролю за результатами навчання (Ш. Амонашвілі [8], І. Лернер [288], М. Єрецький [184], В. Полонський [414] та ін.), використання обладнання і технічних засобів навчання (С. Архангельський [20], І. Дрига [175], Г. Хозяїнов [506], С. Шаповаленко [518], Н. Шахмаєв [520] та ін.). Розроблені принципи оптимізації навчально-виховного

процесу, (Ю. Бабанський [26] та його послідовники). Змістовні дослідження проведені з проблеми шкільного підручника і загалом навчальної книги (В. Беспалько [50], В. Бейлінсон [42], Д. Зуев [213], А. Сохор [456] та ін).

Велике значення для вдосконалення навчального процесу мають дослідження психологів (Л. Виготський [116, 117], П. Гальперін [133, 134], В. Давидов [154-157], Д. Ельконін [538], В. Крутецький [261], А. Маркова [328], Н. Менчинська [344], Н. Тализіна [468, 469] та ін), у яких розкриваються психологічні передумови організації засвоєння і будови змісту освіти.

Проблеми розвитку дидактики як науки успішно розроблялися і вченими інших країн. Так, польські педагоги (В. Оконь [373, 562], Ч. Купісевич [276] та ін.) вважалися ініціаторами поглибленого вивчення питань проблемного навчання, а їх співвітчизники (К. Наврочинський і К. Сосницький [568]) науково обґрунтували принципи навчання. Праці Л. Клінберга [230], Й. Нойнера [561] (Німеччина) та І. Марева [325] з Болгарії присвячені методологічним і теоретичним проблемам дидактики. Серед українських дидактів виділяються дослідження В. Онищука різних періодів [166, 375], а з сучасних учених необхідно відзначити роботи В. Бондаря [66], В. Лозової, Г. Троцько, П. Москаленка [305] та ін.

Використовуючи дослідження М. Кларіна [228], щодо підходів науковців так званих «західних» країн, можна констатувати, що проблеми дидактики значно психологізовані. У разі випадків дидактичні підходи будуються як пряма проекція психологічних концепцій на навчальний процес: «психологічна дидактика» Х. Еблі (Франція); будова навчання на основі теорії Ж. Піаже; біхевіористська (англ. behaviour – поведінка) теорія навчання Б. Скінера як додаток до навчання принципів «оперантного обумовлення». У більш опосередкованому вигляді вплив психології на дидактику відбувається через включення наукового апарату психології у вивчення і конструювання навчання. Прикладом цього є: вплив методології біхевіоризма на розвиток програмованого навчання і педагогічної технології, розробка таксономій (від грец. слів taxis – розташування по порядку; nomos – закон) педагогічних цілей, підходів до проблеми цілепокладання (Б. Блум [549], Р. Дейв [551], Н. Гронлунд [576]; США); вплив когнітивної психології на концепцію провідних ідей у змісті навчання (Дж. Брунер [550], Х. Харроу [554]; США); взаємодія психологічних уявлень про здібності та їх розвиток (Дж. Керол, Б. Блум [557, 570]; США) на розробку концепції повного засвоєння тощо.

Аналітичний апарат психології широко застосовується у вивченні дидактичних пошуків (наприклад, вивчення досвіду «відкритого навчання» в різних країнах); характеристика стилів викладання – Н. Бенетт та ін. (Великобританія); синтез «моделей навчання» як загальнодидактичних стратегій добору прийомів і методів навчання (Б. Джойс, М. Уейл; США). Помітний вплив на дидактику здійснював системний підхід до конструювання навчання (від цілепокладання до оцінки реальних результатів), що проявилось у загальнодидактичній теорії педагогічних технологій.

Аналізуючи дослідження М. Кларіна [228] можна зробити висновок, що в таких країнах, як США, Великобританія, Франція, Швейцарія та ін. психологізована не дидактика окремо, а весь педагогічний процес, тобто в цілому педагогіка. Зарубіжна дидактика останніх років розвивається в умовах широкомасштабного переогляду навчальних програм, оновлення змісту і стратегії шкільного навчання, соціально-педагогічних орієнтацій на масову, середню і післясередню освіту. Значне місце в дидактичній проблематиці посідає розробка змісту навчання (точніше, змісту освіти) і конструювання навчальних програм (curriculum, research and development, Curriculum-Forsehung). Зазначену проблему вивчали: J. Fajardo [553], J. Keer [556], N. Sakamoto [564], W. Sigel [565], E. Simpson [567]. Ця галузь досліджень включає: постановку освітніх і навчальних цілей; добір змісту освіти; організацію навчального процесу (вибір організаційних форм і методів навчання); виробку критеріїв та інструментарію для оцінки реалізації конкретних навчальних програм. На відміну від вітчизняної теорії зарубіжні вчені поряд з організаційними формами і методами навчання вивчають ряд специфічних параметрів навчального процесу: соціально-психологічні (емоційний мікроклімат, співробітництво-суперництво та ін.), структурно-логічні типи змісту навчального матеріалу, його логічних характеристик; абстрактність-конкретність та інші; типи логічних операцій у ході навчання, характер розподілу часу навчання, пізнавальні (з точки зору процесів передачі і сприйняття інформації) характеристики взаємодії в класі, (навчальні і управлінські дії вчителя, роль учнів та ін.), а також «контекстуальні» – параметри, як, наприклад, навчальне середовище (обладнання, навчальний простір), характеристики учнів (когнітивні, статтево-вікові, соціальні, етнічні), учителя (включаючи його соціо професійний статус, професійні установки).

З метою систематизації науково-теоретичних знань із питань навчання протягом 60-80-х років у США дослідження з дидактики зводились у так звані компендіуми, які готувалися Американською асоціацією педагогічних досліджень у 1965, 1973, 1986 роках. А в 1987 році в Оксфорді вийшла «Міжнародна енциклопедія з питань навчання і підготовки вчителів» («The international of encyclopedia of teaching and teacher education», ed.by M. Dunkin), яка була доопрацьована у 1994 році [572].

Дидактика вважається теоретичною і одночасно нормативно-прикладною наукою. Науково-теоретична функція дидактики полягає у вивченні як реальних процесів навчання, так і їх моделей, у встановленні фактів і закономірних зв'язків між різними сторонами навчання, у розкритті їх сутності, визначенні тенденцій і перспектив розвитку. Отримані теоретичні знання дозволяють науково обґрунтувати практику навчання, удосконалювати, зважаючи на зміну цілей, які ставить суспільство перед системою освіти.

Дидактика займається науковим обґрунтуванням змісту освіти, визначає оптимальний об'єм знань, умінь і навичок, який необхідно дати школярам у відповідності з загальними завданнями освіти на даному історичному етапі



розвитку суспільства, рівнем науково-технічного прогресу і віковими ступенями розвитку учнів. Дидактика не тільки визначає зміст освіти, але і відповідає на питання, як учити.

Кожна наука, досліджуючи певну галузь дійсності, відкриває закономірні зв'язки між явищами, закони їх виникнення, функціонування і розвитку. Як наука дидактика вивчає взаємодію основних компонентів навчання і на основі визначених загальних і часткових (предметних) закономірностей розробляє певні навчальні системи. Ці системи знаходять своє конкретне втілення: у цілях навчання; у змісті освіти, що розкривається в навчальних планах, програмах і підручниках; у відповідних методах і засобах навчання, у певних організаційних формах, в очікуваних реальних результатах.

Навчання є провідною категорією дидактики, тому від обґрунтованого розуміння цього поняття залежить з'ясування його сутності. У пропонованих матеріалах ми будемо керуватися теоретичними положеннями як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Більшість із них розглядають навчання як систему [305, 350], але чіткого обґрунтування складових цієї системи в роботах багатьох науковців нами не визначено.

Визначивши, що навчання є певною системою, необхідно чітко сформулювати сутність його як явища і об'єкта дослідження та науково обґрунтувати саме поняття «навчання». Поняття з позицій філософії – це думка, що відбиває (віддзеркалює) в узагальненій формі предмети і явища дійсності та суттєві зв'язки між ними за допомогою фіксації загальних і специфічних ознак, у ролі яких виступають властивості предметів і явищ та відношення між ними [497]. З точки зору логіки, поняття – це цілісна сукупність суджень, тобто думок, у яких щось стверджується про певні ознаки досліджуваного об'єкта, ядром якого є судження про найбільш загальні і в той же час сутнісні ознаки цього об'єкта [238]; одна з форм абстрактного мислення [144]. У педагогічній літературі поняття визначається як форма наукового знання, яке відбиває об'єктивне, сутнє в речах і явищах і закріплене спеціальними термінами [392]. Змістовний аналіз поняття «навчання» здійснювало багато науковців. Так І. Я. Лернер [299] відзначає, що навчання виконує соціальну функцію передачі та засвоєння накопиченого соціального досвіду, перетворення суспільного досвіду в надбання індивіда. В. В. Краєвський [478] у більш скороченому вигляді формулює поняття "навчання" як засіб передачі й засвоєння соціального досвіду. Дещо ширше визначення наводить І. П. Подласий [410]: «Навчання – це спеціально організований, цілеспрямований і керований процес управління діяльністю учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь, навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей учнів, закріплення навичок самоосвіти у відповідності до поставлених цілей». Н. В. Кузьміна [378] звертає увагу тільки на дві ознаки навчання: на сумісну діяльність педагогів і учнів, при якій перші передають знання, уміння і навички, керують прийомами їх засвоєння (викладання), а інші засвоюють ці знання, уміння та навички (учення).

Власний підхід до визначення поняття «навчання» використовував німецький педагог Л. К. Клінберг [230], який вважає, що навчання – це діалектичний (тобто «прискорений» внутрішніми протиріччями) процес розвитку в потрібному відношенні: по-перше, навчання – суспільний процес розвитку; по-друге, це педагогічний процес розвитку; по-третє, це дидактичний процес розвитку. Учений відокремлює педагогічний і дидактичний аспекти навчання, тобто навчання і виховання. Інше за змістом визначення пропонує В. М. Блінов [57]: «Навчання – це засіб, інструмент для соціального наслідування, тобто діяльність, за допомогою якої відтворюється будь-яка інша діяльність». В. М. Блінов робить висновок, що навчання є соціальною діяльністю. В. В. Давидов [155] підкреслює, що навчання є системою організації і способом передачі індивіду суспільно виробленого досвіду, а далі конкретизує: «процес зміни, перебудування, збагачення самої дитини».

Узагальнюючи наведені висловлювання, можна відзначити, що дослідники розглядають навчання як: соціальну функцію, засіб передачі та засвоєння соціального досвіду, процес взаємодії вчителя і учнів, сумісну діяльність учителя і учнів, діалектичний процес, суспільний процес, педагогічний процес, дидактичний процес, засіб та інструмент соціального наслідування, систему організації та спосіб передачі, процес зміни, перебудування, збагачення та ін. Як бачимо, учені розглядають це явище з різних позицій і використовують різні підходи. Враховуючи те, що у загальнонауковому розумінні поняття є ідеальною формою мислення про суттєві ознаки об'єкта, явища, процесу, нам необхідно визначити їх для формулювання поняття «навчання» До таких ознак навчання перш за все відносяться:

- штучно організована соціальна діяльність;
- передача і засвоєння новими поколіннями накопиченого суспільством соціального досвіду (як основна функція навчання);
- наявність спільної діяльності вчителя і учнів (без чого немає цілеспрямованої передачі соціального досвіду і його засвоєння);
- наявність і необхідність активної навчальної діяльності учнів (інтелектуальної і практичної) під свідомим керівництвом учителів.

Ураховуючи те, що навчання в закладах освіти триває обмежений час (кількість років навчання обумовлена статусом закладу освіти), робочим варіантом визначення поняття "навчання" можна вважати таке: **навчання – особлива спільна соціальна діяльність учителя і учнів для прискореної передачі молодому поколінню накопиченого соціального досвіду і засвоєння ним цього досвіду за допомогою пізнавальної та практичної діяльності під керівництвом учителя.**

Більшість науковців, що досліджували навчання як процес, розглядали його як певну систему. Ідеолог теорії систем Л. Берталанфі [547, 548] підкреслював, що кожна система має елементний склад і відповідну структуру.

Ю. К. Бабанський [384], В. І. Бондар [66], І. Я. Лернер [299], В. І. Лозова [305], П. Г. Москаленко [350], М. Н. Скаткін [448] та інші до основних структурних елементів навчання як системи відносять: цілі, зміст, методи та форми навчання, реальний результат навчання. Наведемо у стислому варіанті сутність кожного із наведених структурних компонентів.

**Цілі навчання** розглядаються як ідеальна модель (проект) бажаного корисного результату засвоєння змісту освіти. До основних науковці відносять: освітні, виховні та розвивальні.

У традиційному визначенні **зміст освіти** розглядався як сукупність (комплекс, система) знань, умінь та навичок. Згідно з дослідженням І. Я. Лернера [299] та М. Н. Скаткіна [448], зміст освіти – це педагогічно адаптований соціальний досвід, який складається з чотирьох компонентів: 1) знання про світ і способи діяльності; 2) досвід відтворення способів діяльності репродуктивного характеру; 3) досвід відтворення способів творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

**Методи навчання** розуміються як сукупність способів послідовної взаємодії вчителів і учнів, яка спрямована на організацію засвоєння учнями змісту освіти.

**Форми організації навчання** визначають як цілеспрямовано формований спосіб взаємодії вчителя й учнів, який характеризується розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю етапів навчальної роботи та відповідним режимом – просторовим і часовим.

**Реальний результат навчання** в загальнонауковому розумінні визначається як проміжний або кінцевий, завершений стан системи або її продукту. Під реальним результатом навчання розуміються об'єктивно фіксовані кількісні та якісні зміни особистості учня відносно до початкового стану, що сталися внаслідок засвоєння ним змісту освіти.

Навчання як систему з її елементним складом ми розглянули на загальнодидактичному рівні. Стосовно навчання учнів фізичної культури ми зазначену проблему більш обґрунтовано будемо досліджувати в 3 розділі, де мова буде йти про створення методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів.

## **1.2. Зміст загальної середньої освіти та концептуальні основи його побудови**

Серед багатьох і різноманітних проблем, які постають перед загальноосвітньою школою, є такі, що виникають кожного разу, потребуючи нових рішень на кожному етапі розвитку системи освіти. Серед таких проблем можна виділити питання підвищення ефективності навчання, його інтенсифікації та оптимізації, розробки сучасних методів, прийомів і організаційних форм навчання тощо. Серед головних проблем є такі, від вирішення яких залежить багато інших. До такої головної відноситься проблема проектування (добору і конструювання) змісту освіти, способів утілення його в тих матеріалах, якими користуються на практиці вчителі та

учні (програми, підручники, навчальні посібники).

Зміст освіти є категорією як педагогічною так і історичною: вона змінюється під впливом розвитку виробництва, науки, культури, а також у зв'язку з розвитком і прогресом дидактики та науково обґрунтованих методик.

Питання добору й конструювання змісту загальної середньої освіти, як відмічає А. В. Хуторської [510], були й залишаються найбільш складними в сучасній дидактиці. На думку автора постійно виникають такі питання: «Що саме повинен включати зміст освіти?», «Якими мають бути його склад і структура?», «Які принципи його добору з урахуванням особливостей дітей?», «Яким чином зміст освіти повинен бути представлений у навчальних планах, програмах і підручниках?» та багато інших.

Рішення цих питань відіграє провідну роль у створенні сучасної системи загальної середньої освіти. Від розробленої на науковій основі концепції проектування змісту освіти залежить не тільки програмно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми, підручники тощо), але і смисл та сутність освітнього процесу в цілому, конкретні результати навчання учнів.

Історичний аналіз розробки концепцій змісту освіти свідчить про наявність трьох основних теорій: дидактичного формалізму, матеріалізму й прагматизму. До представників дидактичного формалізму науковці відносять Геракліта, М. Цицерона, Дж. Локка, І. Песталоцці, Е. Канта, Й. Гербарта та ін. Ця теорія спирається на філософію раціоналізму, яка стверджує, що джерелом знань є розум, і тому необхідно перш за все розвивати розум і здібності людини. Вони вважали, що «багатознання розуму не навчає», тобто оволодіння фактичними знаннями не так важливо для розвитку розуму. Як головний засіб розвитку розуму пропонувалося використовувати гуманітарну класичну освіту і особливо стародавні мови.

Прихильники дидактичного матеріалізму (Я. Коменський і Г. Спенсер) основною метою школи визначають передачу учням якомога більшого обсягу знань із різних галузей науки.

Представники дидактичного прагматизму (Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер) вважали, що освіта є неперервним процесом реконструкції досвіду, і джерело змісту освіти не в окремих предметах, а в суспільній та індивідуальній діяльності учня. Зміст освіти представляється у вигляді міждисциплінарних систем знань, засвоєння яких потребує від учнів колективних зусиль для рішення поставлених проблем, практичних дій, ігрових форм занять, індивідуальної самостійності тощо.

Питання науково обґрунтованого розглядання цієї категорії хвилювали багатьох учених, і кожен із них використовував різні підходи. Прикладом можна вважати визначення самого поняття «зміст освіти», для цього наведемо декілька дефініцій різних авторів:

- зміст освіти являє собою точно окреслене коло систематизованих знань, умінь та навичок, які є основою всебічного розвитку учнів, формування в них діалектико-матеріалістичного світогляду, комуністичних поглядів та пізнавальних інтересів (Г. І. Щукіна Г.І., 1966, с.177). Такої ж думки, з

різними інтерпретаціями, дотримуються Б. П. Єсіпов [376], І. Т. Огородников [370], Ю. К. Бабанський [384], О. С. Падалка [383], І. Ф. Харламов [505], М. Д. Ярмаченко [385] та багато інших. На нашу думку, загальним для багатьох визначень є обмеження складу змісту освіти знаннями, уміннями та навичками і додатковими характеристиками результатів засвоєння цього змісту.

В. В. Краєвський [477], як один із методологів розробки концепції змісту освіти, відмічає, що необхідно з максимальним ступенем достовірності, науково обґрунтовано визначити склад і потенційні можливості такого змісту освіти, засвоєння якого формувало б громадянську зрілість, готовність до праці людини, яка мислить науково.

Згідно з методологічним підходом до побудови теоретичної концепції змісту загальної середньої освіти В. В. Краєвський сутність цього підходу визначає як розглядання змісту загальної середньої освіти в єдності таких аспектів: соціальної сутності, педагогічної належності змісту освіти (а саме в руслі дидактики) та системно-діяльнісного способу його розглядання. Соціальна сутність змісту освіти визначається тим, що саме він служить головним засобом передачі соціального досвіду підростаючим поколінням.

Зміст освіти – категорія педагогічна, оскільки він не копіює соціальне замовлення, а переводить його на мову педагогіки. Зміст освіти – це система, і функціонує вона тільки в діяльності. Зміст передається вчителями і засвоюється учнями в межах сумісної діяльності.

Ураховуючи соціальну сутність та педагогічну належність, зміст освіти можна визначити як педагогічну модель соціального замовлення, яке звернуто до школи. Зміст освіти як педагогічна модель потребує необхідності педагогічної інтерпретації соціального замовлення. Інтерпретація, у свою чергу, визначає залежність об'єму і структури проєктованого змісту освіти від закономірностей навчання та реальної специфіки засобів, за допомогою яких учитель робить зміст освіти досягненням учня. Таким чином, – робить висновок В. В. Краєвський [477], – навчання являє собою ціле, в якому викладання і учіння, змістовна та процесуальна сторона існують у єдності, визначаючи та детермінуючи один одного. Тому зміст освіти перед дидактикою розглядається як змістовна сторона навчання на відміну від процесуальної його сторони. У такому уявленні фіксується як єдність, так і різниця змісту та процесу. Для здійснення педагогічного проєктування можна «витагувати» зміст із процесу та уявляти його в ідеалізованому вигляді (в абстрактних теоретичних будовах або в навчальних матеріалах). У цьому випадку мова йде про штучні форми опредмечування змісту.

З метою забезпечення системного підходу В. В. Краєвський виділяє п'ять основних рівнів формування змісту освіти:

1. Рівень загального теоретичного уявлення. На цьому рівні зміст освіти фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язок між елементами) і суспільні функції соціального досвіду, що передається підростаючому поколінню, у його педагогічній інтерпретації;

2. Рівень навчального предмета. На цьому рівні розгорнуто уявлення про визначені частини змісту, які несуть специфічні функції в загальній середній освіті. Специфікою цих функцій визначаються особливі для кожного навчального предмета, але співвідносяться із загальними теоретичними уявленнями про склад і структуру змісту.

3. Рівень навчального матеріалу. На цьому рівні надані конкретні, підлеглі засвоєнню учнями, фіксовані в підручниках, навчальних посібниках, програмах, збірниках задач та ін. елементи складу змісту (знання, уміння, навички).

4. Рівень педагогічної діяльності (сприйняття програм та підручників учителями).

5. Рівень структури особистості (зміст освіти у свідомості учня).

Визначені рівні складають разом зміст загальної середньої освіти як педагогічну модель соціального замовлення. Але 1 і 2 рівні відносяться до проєктованого змісту, який ще не реалізований у дійсності, існує як задана норма, як те, що необхідно матеріалізувати в навчальному процесі на 3,4,5 рівнях.

Розглядання проєктованого змісту освіти на рівні включення його в процес навчання дозволяє коректувати проєкт – співвідношення його елементів, фрагментів навчального матеріалу. Проєктування змісту відбувається як особлива, окрема діяльність (діяльність дидактів, методистів, авторів підручників).

Як у всякому діалектичному процесі, межі формування (у даному випадку рівнів змісту освіти) і реалізації не можуть бути встановлені з позицій жорсткої визначеності, вони достатньо рухомі. Формування кожного наступного рівня пов'язано з реалізацією рівня попереднього.

Для здійснення проєктування змісту освіти необхідно визначити обґрунтовані орієнтири на основі соціального замовлення: вимоги суспільства до загальної середньої освіти щодо формування структури особистості, реальні можливості школи та реальні можливості учнів.

На процес формування змісту освіти мають вплив різноманітні фактори та джерела – як непедагогічні, так і педагогічні. Непедагогічні фактори і джерела: філософські (у тому числі методологічні) знання, знання про соціальні цілі освіти (соціальне замовлення), знання з психології та фізіології дитини, предметно-наукові знання (тобто знання, що відносяться до відповідної науки) та рівень розвитку суспільства.

Педагогічні фактори і джерела: знання про процес навчання (про методи навчання, норми навчальної роботи, форми навчання, навчальні ситуації) та знання про закономірності та принципи навчання.

Перший і найважливіший принцип конструювання змісту освіти – принцип відповідності змісту загальної середньої освіти в усіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання до потреб суспільства. Реалізація цього принципу означає, що в кожному навчальному предметі в усіх програмах і підручниках повинні знайти відбиття всі елементи змісту освіти [300]. Звідси, місце і функції кожного навчального предмета, його

склад визначаються у першу чергу соціальним замовленням суспільства.

Другий принцип – принцип урахування єдності змістовної та процесуальної сторін навчання. Виходячи з цього принципу, В. В. Краєвський [477] робить висновок про те, що він протистоїть однобічній предметно-науковій орієнтації змісту, що розглядає зміст у відриві від педагогічної реальності, зміст освіти не може реально існувати поза процесом навчання.

На наш погляд, це безпосередньо торкається 2,3,4,5 рівнів. Рівень загального теоретичного уявлення повинен йти попереду практики. І це підтверджується далі тим же В. В. Краєвським: «проектуючи зміст навчального предмета або навчального матеріалу, необхідно враховувати існуючі методи, закономірності, принципи і можливості навчання в цілому».

Третій принцип – принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування під час руху від загальних до більш приватних і в кінцевому рахунку – до конкретних форм його реалізації у процесі навчання. Смісл даного принципу полягає в забезпеченні єдності підходу до добору і конструювання змісту освіти з боку тих, хто розробляє різні рівні нормування змісту освіти.

На основі аналізу різних дидактичних підходів А. В. Хуторський [510, 511] виділяє такі загальні принципи формування змісту освіти:

1. Принцип урахування соціальних умов і потреб суспільства.
2. Принцип відповідності змісту освіти до цілей обраної моделі освіти.
3. Принципи структурної єдності змісту освіти на різних рівнях загальності й на міжпредметному рівні.
4. Принцип єдності змістовної й процесуально-діяльній сторін навчання.
5. Принцип доступності й природодоцільності змісту освіти проявляється в структурі та об'ємах навчальних планів, програм, підручників, в оптимальній кількості матеріалу, що вивчається. Цей принцип передбачає відповідність змісту освіти до вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також до шкільних і регіональних умов навчання.

Найбільш загальним принципом добору змісту освіти, – вважає А. В. Хуторський [510], – є співвідношення суспільно значущих цінностей, знань, способів діяльності з реалізацією права учня на вибір розмаїття предметного змісту, що може взаємозамінюватися. Цей принцип передбачає врахування співвідношення зовнішнього й внутрішнього змісту освіти, тобто того, що вноситься в освітній процес ззовні та створюється самим учнем.

У педагогічній теорії обґрунтовано фундаментальний закон соціальної обумовленості виховання та освіти. Дії цього закону підлягають під розвиток цілей і змісту освіти: змінюється життя суспільства, змінюються і вимоги, які суспільство пред'являє до цілей і змісту освіти. З урахуванням того, що протягом навчання дитини в школі у житті суспільства відбуваються зміни, відповідно змінюються і вимоги суспільства до цілей і змісту освіти, що обумовлює природне відставання цілеспрямованої діяльності школи від життя, яке постійно змінюється. Це зобов'язує дослідників, які займаються

розробкою теорії змісту освіти, дивитися у майбутнє, ретельно аналізувати і передбачати тенденції суспільного розвитку. Тільки тоді теорія «зможе виконувати свою прогностичну функцію і, не обмежуючись описом і аналізом існуючої педагогічної дійсності, буде створювати наукову основу для проектування цілей і змісту освіти, яка орієнтована на майбутні потреби суспільства, – підкреслює М. Н. Скаткін [450].

Цілі освіти, як категорія філософська, – ієрархічні. Розробка, конкретизація і деталізація цілей освіти, – вважає Б. С. Гершунський [142], – повинна бути підлеглою дедуктивній логіці – від загального до часткового, від ієрархічно вищих цілей до все більше конкретних, специфічних, відбиваючих усе розмаїття освітньо-виховної діяльності. На вершині дерева цілей, безумовно, повинна бути соціальна мета перед освітою у вигляді соціального замовлення.

Раніше, на нашу думку, це замовлення було звернуто до «людського матеріалу», тобто випускник школи розглядався як «засіб» забезпечення розвитку, виробництва, техніки, економіки, науки, культури тощо, і важливішими факторами результативності та якості діяльності освітньої системи були ЗУНи (знання, уміння, навички), то сьогодні учень повинен розглядатися як «ціль». Кожна людина неповторна, і попередній напрям на «всебічний і гармонійний розвиток» учнів має утопічний характер.

З урахуванням нового підходу до формування цілей необхідно керуватися принципом діагностичності цілей і результатів освіти. Якщо учень розглядається як «ціль», то ієрархічно вищі цінності та цілі освіти, на думку Б. С. Гершунського [142], повинні виходити до вищих людських спрямувань, життєвих ідеалів і пріоритетів, що дозволяє формувати певний світогляд.

Відносно до змісту освіти світогляд, за М. Н. Скаткіним [450] виступає як дидактичне підґрунтя його добору. Ця функція полягає в тому, що в проєкт змісту освіти включаються основи всіх складових елементів змісту світогляду. Світогляд виступає як одна з цілей навчання, тому укладачам програм необхідно чітко уявляти собі як зміст світогляду, так і проєктований рівень його сформованості. На різних рівнях формування змісту світогляд віддзеркалюється по-різному.

На загальнотеоретичному рівні формування змісту освіти світогляд виступає в якості обґрунтування підходу до складу змісту освіти як аналогу складу культури, що уявляє результат людської діяльності. На рівні навчального предмета світогляд виступає як комплекс ідей, які необхідно засвоїти і ними керуватися. На рівні навчального матеріалу світогляд проявляє себе в доборі фактів та інших видів знань. На рівні педагогічної діяльності світогляд реалізується у розвивально-виховних завданнях, які ставить учитель під час здійснення навчально-виховного процесу. На рівні структури особистості світогляд виступає як реальний результат у свідомості учня.

Важливою умовою побудови науково обґрунтованого змісту освіти є визначення його функцій на різних рівнях. С. І. Подмазін [412] відзначає, що соціальні функції освіти – це ті її обов'язки та відповідна їм діяльність,



виконання яких забезпечує збереження, відтворення та розвиток соціуму.

Освіта як соціальний інститут пронизує всі сфери буття соціуму, тому соціальний інститут освіти, безумовно, поліфункціональний. У зв'язку з цим необхідно не тільки визначити її основні функції, а і уявити певні їх співвідношення, що повинно стати підґрунтям конкретизації цілей освіти різних рівнів. Орієнтуючись на те, що соціальні функції освіти спрямовані на збереження, відтворення і розвиток буття соціуму в цілому і кожної окремої його сфери, С. І. Подмазін [412] виділяє такі функції:

- політична – обґрунтування існуючої системи влади, способів боротьби за владу і способів її реалізації, перш за все – держава і всі сфери прояву її влади: виконавча, законодавча, судова; виховання особистості, лояльності щодо існуючої системи влади;
- економічна (матеріально-виробнича) – матеріальне виробництво, технологічні способи виробництва, виробничі сили та виробничі відносини;
- екологічна – збереження і відтворення сукупності природних умов існування соціуму та окремих індивідів як природних істот;
- соціальна – відтворення структури суспільства (етичної, поселенської, професійної), його класової та соціальної стратифікації, усієї сукупності суспільних відносин;
- духовна:
  - а) *культурна* – відтворення і розвиток культури: моралі, мистецтва, науки, технології, філософії, міфології, релігії та інших складових людської діяльності, завдяки якій відбувається розвиток і саморозвиток людини як суспільного об'єкта відповідно до культурних ідеалів і цінностей;
  - б) *гуманістична* – відтворення і розвиток сутнісних сил людини, утвердження людської особистості як вищої суспільної цінності.

До основних функцій сучасної освіти О. Корсакова [245] відносить забезпечення соціалізації учня – підготовку його до входження у життя суспільства. На наш погляд, учень загальноосвітньої школи, навчаючись, уже є учасником життя суспільства, але виконує специфічну віку і можливостям роль.

До основоположних принципів конструювання змісту сучасної шкільної освіти вона відносить гуманізацію і гуманітаризацію.

*Гуманізація* – це визначення особистості найвищою цінністю суспільства, урахування в змісті освіти її духовного потенціалу. А засобом гуманізації змісту освіти О. Корсакова [245] визначає його гуманітаризацію, яка означає, що у фундамент формування особистості мають бути покладені знання про людину і людяність, знання, які використовуються на її благо.

До ознак *гуманітаризації* змісту освіти вона відносить: фундаментальність – забезпечення глибоких і міцних знань; розвиток особистісних якостей учня – здібностей, інтересів, мислення, мовлення, збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом; діалогічність – взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу;

інтегрованість – формування цілісного уявлення про навколишній світ; екзистенціальність – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів.

Вихідним положенням концепції І. Я. Лернера [293] є те, що глобальною функцією навчання слід вважати передачу молодому поколінню змісту соціального досвіду, культури в найширшому її розумінні для її збереження, відтворення і подальшого розвитку.

Соціальний досвід являє собою сукупність засобів і способів діяльності, створених і використовуваних у процесі суспільно-історичної практики для відтворення і розвитку суспільства і здатних стати надбанням особистості. Як уже відзначалося вище, І. Я. Лернер [300, 477, 478] до основних складових соціального досвіду відносить:

1. Знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру.

2. Досвід здійснення відомих способів діяльності інтелектуального і практичного характеру, що втілюються в певні уміння та навички особистості.

3. Досвід творчої діяльності, що втілений в особливих інтелектуальних і практичних процедурах використання знань і способів діяльності в нових нестандартних ситуаціях, які не піддаються презентації у вигляді заздалегідної системи дій.

4. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності (природи, людей, знань і способів діяльності, самого себе як особистості), тобто такої, яка увійшла до сфери об'єктів, з якими людина в тій чи іншій формі вступає у взаємодію (сприйняття, оцінка, самооцінка, відтворення, перетворення та ін.).

Вивчення концепції І. Я. Лернера дозволяє нам з'ясувати функціональні зв'язки між елементами змісту освіти. Він вказує, що для елементів змісту освіти (соціального досвіду) характерно, що кожен із попередніх є умовою функціонування наступних. Так, без знань неможливе ні відтворення способів діяльності, ні їх творче застосування. Нові знання, за наявності опорних умінь, формують нові уміння. Крім того, застосування відомих способів діяльності для отримання відомого результату приводить інколи, за наявності нових, не врахованих умов, не тільки до придбання нових знань, але і до появи нових способів діяльності. Пошук нових способів діяльності неодмінно сполучається з відтворенням уже відомих.

Другий і третій елементи завжди включають знання як засіб діяльності та її орієнтир, завжди мають значення як свого продукту, що закріплюється, або нового. Перші три елементи неодмінно супроводжуються певним відношенням і формують його (яким би воно не було), оскільки відношення завжди змістовне. Різні елементи змісту освіти відрізняються не тільки змістовно і функціями, але і характером діяльності, що необхідна для їх засвоєння.

Базовий зміст загальної середньої освіти передбачає загальну доступність його, він розрахований на всіх учнів і припускає різну глибину засвоєння з урахуванням здібностей учнів, їх потреб і нахилів.

Добір змісту освіти вимагає дотримання певних вимог. До основних необхідно віднести: 1) значення знань і способів діяльності інтелектуального і практичного характеру для широкої практики та розуміння дійсності на доступному віку рівні; 2) відповідність знань і способів діяльності функціям навчально-виховного процесу; 3) універсальність (тобто для всіх) значення змісту навчального матеріалу для загальної освіти; 4) необхідність знань педагогічно адаптованого змісту певної науки у відповідності до цілей загальної середньої освіти; 5) відбиття міжнаукових (філософських, методологічних, логічних та ін.) знань, пов'язаних з історією пізнання, техніки, життя людини; 6) важливість знань для формування доступних, узагальнених, світоглядних поглядів на природу, суспільство, людину; 7) розкриття міждисциплінарних знань і способів діяльності (історико-наукові, контрольні-оцінювальні, міжпредметні та ін.); 8) достатній мінімум науково обґрунтованого змісту; 9) урахування ступеня масової доступності дібраного матеріалу; 10) урахування емоційно-ціннісної спрямованості змісту.

Узагальнюючи власну концепцію змісту освіти, І. Я. Лернер [477] зазначає: головна і всеохоплююча ціль навчання – засвоєння змісту освіти адекватного складу соціального досвіду;

- під змістом освіти ні в якому разі не можна розуміти тільки систему знань, необхідно включити й іншу решту елементів (або видів) змісту освіти;
- зміст освіти складається з чотирьох складових частин, кожна з яких наповнена своїм специфічним змістом, що визначає певну своєрідність їхніх функцій у процесі виховання особистості, підготовленої до збереження (відтворення) і розвитку культури;
- кожен вид змісту або кожен зі складових елементів соціального досвіду характеризується своїм способом засвоєння та тісним взаємозв'язком елементів у процесі засвоєння;
- засвоєння – поняття, конкретна суть якого змінюється залежно від того, на зміст якого елемента воно спрямовано. Завдяки взаємозв'язку елементів змісту освіти в процесі їх засвоєння виникає декілька рівнів засвоєння різних елементів. Коли кажуть про те, що засвоєння знань передбачає застосування їх у подібних і варіативних умовах, то це правильно відносно засвоєних знань. Але не можна упускати з виду, що застосування знань у подібних ситуаціях – разом із тим і процес засвоєння змісту інших елементів, без якого неможливе і засвоєння знань на високих рівнях. Засвоєння знань на різних рівнях їх застосування можливе остільки, оскільки воно відбувається в процесі засвоєння змісту інших елементів, оскільки засвоєні ці інші види змісту.

У концепції В. С. Ледньова [282] розглядається чотири проблеми: 1) логіко-методологічні аспекти теорії змісту освіти; 2) зміст загальної освіти; 3) зміст політехнічної освіти; 4) зміст спеціальної освіти.

В основу концепції автор поклав ідею всебічного розвитку особистості, яка розкривається дещо нетрадиційно і неординарно. Проаналізувавши

структуру особистості, автор виділяє три взаємоперехрещені сторони педагогічного процесу: передача досвіду (а не навчання), виховання (у вузькому сенсі) і розвиток. Саме в цьому «місці» викладу концепції автор іде в розріз із традиційним підходом. Він тлумачить названі сторони становлення особистості як проекції єдиного цілого, що не існують у реальному процесі окремо. Навчання при цьому розглядається як один із основних засобів не тільки передачі досвіду, але і виховання, і розвитку.

Досвід особистості характеризується великою стійкістю сторін, відповідно до яких виділяються «наскрізні» лінії, або основні паралелі освіти. У відповідності до критерію узагальненості В. С. Ледньов виділяє загальну і спеціальну освіту, перехрестя яких складає політехнічну освіту.

Крім того, освіта поділяється на: організовану і самоосвіту; теоретичну і практичну; фізичну і розумову; репродуктивну і творчу тощо. Ураховуючи те, що в педагогіці неоднозначно тлумачиться поняття «освіта», В. С. Ледньов звертає увагу на подвійність використання терміна «освіта». Мова йде про те, що освіта визначається як процес і як результат становлення та формування особистості. Для запобігання вказаній подвійності він пропонує закріпити термін «освіта» за процесом становлення особистості, а результат освіти розуміти як «освіченість».

На основі цього П. Г. Москаленко [350] під освітою розуміє суспільно упоряджений і нормований процес постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, що являє собою в онтогенетичному плані біосоціальний процес становлення особистості. У цьому процесі виділяються три структурні аспекти, а саме: засвоєння досвіду, виховання і розвиток. Звідси В. С. Ледньов освіту особистості визначає як «навчально-виховально-розвиваючий процес». Пояснюючи свій підхід, автор підкреслює, що ця триєдність особлива, де процес навчання безпосередньо спрямований на засвоєння учнями соціального досвіду, а виховання і розвиток здійснюються опосередковано. Ось чому в результаті одного завдання можна виявити і зафіксувати якісні зміни в знаннях і вміннях учнів, а змін у вихованні та розвитку ми не виявимо.

Уперше в педагогіці В. С. Ледньов формулює таку фундаментальну закономірність: набір обов'язкових предметів, орієнтований на всебічний розвиток особистості, залежить від двох основних комплексних факторів: структури діяльності та структури об'єкта вивчення! Якщо мова йде про формування всебічно розвиненої особистості, яка в подальшому повинна виконувати певну діяльність, то перед тим як розглянути структуру діяльності, необхідно визначити і структуру особистості. До основних сторін особистості В. С. Ледньов [282] відносить: досвід особистості, досвід предметної діяльності, функціональні механізми психіки, типологічні властивості, динаміку та індивідуальні якості. Торкаючись безпосередньо самої структури діяльності особистості, автор виділяє такі основні компоненти: розумова, комунікативна, техніко-технологічна, естетична, фізична. Структурою об'єкта, на думку В. С. Ледньова, виступає вся оточуюча людину (особистість) дійсність.

На основі вказаних структурних компонентів діяльності виділяються такі сторони загальної освіти: розумова, моральна, комунікативна, трудова, естетична і фізична. Структура об'єкта вивчення дозволяє окреслити предметну градацію дисциплін, що входять у базові галузі загальної освіти.

Комплексний вплив зазначених факторів (структура діяльності та структура об'єкта вивчення) вказує на те, що діалектика його розкрита в дослідженні, і визначається обов'язкова частина загальноосвітніх предметів, вивчення яких здійснюється в різній формі та на різних ступенях навчання.

На початковому ступені особлива увага приділяється формуванню базисних сторін культури. У зв'язку з цим виділяються такі інтегровані курси, які ще не мають конкретно вираженої предметної диференціації: комунікативна культура (рідна мова), розумова культура (математика, природознавство, суспільствознавство); естетична і моральна культура; фізична культура. Пропонується також поєднання природознавства і суспільствознавства у єдиний курс із загальною назвою «Оточуючий світ» або «Довкілля». Вважається також доцільним уведення іноземної мови.

На середньому ступені, при збереженні базових сторін культури у якості системоутворюючих, значно посилюється предметна спрямованість курсів, що вивчаються, проявляється її диференціюючий вплив. Обов'язкову частину предметів на цьому ступені складають: рідна мова і література; російська мова в національній школі; іноземна мова; людина; суспільство; основи філософських знань, включаючи основи етики; математика; фізика і астрономія; хімія; географія; біологія; мистецтво; труд; фізична культура.

На старшому ступені частина предметів може бути представлена комплексними курсами зі звільненням часу для занять за вибором. Обов'язкову частину курсів тут складають: література і мистецтво; іноземна мова; російська мова в національній школі; суспільствознавство; початки філософських знань, включаючи основи етики; математика; кібернетика; природознавство; труд; фізична культура.

Оригінальну ідею сформулював В. С. Ледньов відносно базових галузей – як «закон подвійного входження», де базова галузь входить у систему загальної освіти подвійно – у вигляді самостійних курсів і одночасно у вигляді «наскрізних складових частин» всіх останніх курсів. Прикладом цього є рідна мова, яка є і окремим курсом, і «наскрізною» частиною всіх шкільних курсів.

Аналіз наведення підходів І. Я. Лернера і В. С. Ледньова свідчить, що більш обґрунтовано до розкриття концепції змісту освіти підійшов, на наш погляд, І. Я. Лернер. Його підхід за останній час знайшов більше втілення в педагогічній практиці. Але ми не можемо повністю відкидати і підхід В. С. Ледньова. Особливо це стосується одного з його положень про врахування структури особистості учня та структури певної діяльності людини під час добору і конструюванню змісту освіти.

Оскільки з точки зору суб'єкта навчання, – вважає А. В. Хуторський [510, 511], – зміст освіти розподіляється на зовнішнє–середовищне і внутрішнє, створюване учнем при взаємодії із зовнішнім освітнім середовищем, то під

особистісно орієнтованим змістом ми будемо розуміти всі види змісту як зовнішнього, так і внутрішнього, склад і структура якого зумовлені забезпеченням або відбиттям розвитку особистості учня.

До основної функції особистісно орієнтованої освіти А. В. Хуторський відносить: забезпечення і відбиття становлення системи особистісних освітніх смислів учня. Особистісний смисл він визначає як індивідуалізоване усвідомлене відбиття дійсного відношення особистості до об'єктів її діяльності. Такі смисли можуть утворюватися на основі взаємодії учня з глибинними основами світу й самого себе.

До взаємопов'язаних компонентів, що утворюють структуру особистісно орієнтованого змісту освіти, А. В. Хуторський [510] відносить:

- предметний і метапредметний зміст освіти, упорядковане коло фундаментальних освітніх об'єктів;
- діяльнісний зміст освіти, який включає види, форми й способи учнівської діяльності, освітні технології, що застосовуються;
- зміст, що відіграє роль освітнього середовища для діяльності учня;
- зміст освітньої продукції учня, отриманої ним у підсумку вивчення предметного й метапредметного змісту освіти;
- культурно-історичний зміст, що виступає аналогом освітнього продукту учня;
- рефлексивно проявлена та узагальнена освітня продукція, яка відбиває його особистісні новоутворення.

Зміст особистісно орієнтованої освіти, – стверджує А. В. Хуторський, – включає дві частини: інваріантну, зовнішньо задану, і варіативну, що засвоюється учнями та створюється кожним учнем у процесі навчання. До інваріантної частини він відносить такі компоненти:

1. Первинне середовище, необхідне для освітньої діяльності (наприклад, питання й проблеми з теми, передумови наступної діяльності, необхідна інформація тощо).

2. Набір фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних із ними проблем

3. Культурно-історичні аналоги рішення освітніх проблем, пов'язаних із виділеними фундаментальними освітніми об'єктами, освітній стандарт.

4. Види й способи освітньої діяльності, які на рефлексивних етапах навчання виступають у якості особливого змісту, які засвоюються учнями.

До особистісного (варіативного) компонента змісту освіти А. В. Хуторський [510] включає освітні продукти учнів, які поділяються на методологічні (цілі, способи діяльності, програми занять, рефлексивні результати), когнітивні (ідеї, версії, гіпотези, проблеми, експерименти, дослідження), креативні (проекти, твори, трактати, конструкції, картини, нароби тощо).

Реалізацію особистісного змісту освіти він пропонує здійснювати за допомогою таких елементів освітньої технології:

а) кожен учень має можливість створити свій продукт до того, як узнає аналогічні результати своїх однокласників, що упереджує копіювання

учнями чужого освітнього змісту;

б) демонстрація учнівських освітніх продуктів відбувається за участі педагога, який на власний розсуд обирає або індивідуальне розглядання результатів роботи учня, або його колективну демонстрацію, що забезпечує контроль якості колективно розглянутого змісту освіти;

в) будь-який освітній продукт, незалежно від його якості, служить стимулом для його аналізу та вдосконалення автором, у тому числі й через співставлення з культурними аналогами.

Важливим висновком теорії А. В. Хуторського є розглядання учня як деякого «мікрокосму», який має власну освітню траєкторію просування по шляху засвоєння змісту освіти.

До основних етапів прогнозування і конструювання змісту шкільної освіти О. Корсакова [244, 245] відносить: 1) аналіз цілей і функцій освіти, які визначають суспільну потребу в змісті середньої загальної освіти; 2) створення проекрованої моделі випускника середньої школи як відображення перспективних цілей освіти; склад і структура моделі мають відповідати складовим змісту освіти; 3) прогностичний відбір навчального матеріалу – подання всіх компонентів змісту освіти у змісті різних навчальних предметів.

Спираючись на теорію В. С. Ледньова, згідно з якою при конструюванні змісту освіти враховується структура діяльності, структура особистості та логіка її становлення, О. Корсакова [244] відзначає, що аналіз структури особистості зумовлений потребою дослідження тих її сторін, які підлягають розвитку, аналіз структури діяльності – тим, що становлення особистості відбувається у процесі діяльності.

О. Корсакова підкреслює, що структуру особистості психологія розглядає у плані діяльності та в плані розвитку. Але виникає питання, що розвиток не відбувається в діяльності, коли розглядаються діяльність і розвиток в окремих планах?

На основі підходів І. Беха [52], О. Петровського [401], С. Рубінштейна [436] та ін., які до структури особистості відносять біологічні, психологічні та соціальні (спілкування, самосвідомість) підструктури, О. Корсакова [245] визначає такі компоненти структури особистості: 1) біологічний та психогенний (фізіологічні та психологічні особливості) – пам'ять, характер, почуття, воля, уявлення, спостережливність тощо; 2) соціогенний, який містить: а) досвід (знання, уміння, навички), якості (розвиваються в процесі діяльності), б) якості особистості як суб'єкта самопізнання.

До такого висновку є декілька питань: по-перше, у пункті 1 не розкриті фізіологічні особливості; по-друге, замість поняття «здібності» в пункті «а» використовується поняття «якості», яке свідчить уже про результат діяльності. І далі вона продовжує, що ця структура особистості є вихідною щодо визначення основних компонентів змісту освіти: її складові відповідають компонентам проекрованої моделі випускника середньої школи, а отже, і компонентам змісту шкільної освіти.

Розробляючи структуру змісту освіти, – уточнює О. Корсакова, – ми враховували структуру процесу соціалізації. Адже становлення і розвиток

особистості за Н. М. Лавриченком та М. П. Лукашевичем [279], відбуваються у процесі її соціалізації, у трьох взаємопов'язаних сферах – діяльності, спілкуванні, самосвідомості. Тобто необхідність формування різнобічно, гармонійно розвиненої особистості, підготовки її до життя в сучасному суспільстві зумовлює інтегральний зміст загальної середньої освіти, який системно охоплює соціально і особистісно значущі складові життєвого досвіду учня. Він має: 1) увійти у світ знань, загальнолюдських і національних цінностей, оволодіти різними способами діяльності (сфера діяльності); 2) навчатися стосунків з іншими людьми (сфера спілкування); 3) відкрити світ власного «Я», навчитися керувати ним (сфера самосвідомості).

На основі аналізу структури діяльності, структури особистості та структури процесу соціалізації О. Корсакова [245] виділяє такі компоненти змісту освіти: інформаційно-діяльнісний, комунікативний, рефлексивний.

Інформаційно-діяльнісний компонент є комплексним і містить складові, що визначають різні аспекти формування особистості в процесі діяльності. Так, пізнавальна складова: забезпечує опанування учнями знань світоглядного значення про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво, орієнтування в різноманітних інформаційних потоках; *ціннісна* – входження у світ загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги у становленні особистісно значущої системи цінностей, у формуванні національної самосвідомості, оволодіння культурними нормами і традиціями; *технологічна* – оволодіння різними видами діяльності на репродуктивному і творчому рівнях; *розвивальна* – розвиток пізнавального інтересу, самостійності, інтелектуальних (мислительних) процесів, оволодіння методами наукового пізнання, творчого мислення, розвиток емоційно-вольової сфери.

Комунікативний компонент формує і розвиває навички спілкування на основі взаємоповаги та взаєморозуміння, забезпечує оволодіння кількома мовами, розширення і поглиблення взаємозв'язків, збагачення їх змісту, розширення знань про інших людей.

Рефлексивний компонент визначає: а) самопізнання, саморозвиток особистості та здатність до рефлексії; б) формування вмінь контролювати власні дії, відстежувати логіку розгортання своєї думки, застосовувати теоретичні методи пізнання; в) оволодіння методами саморегуляції; г) становлення життєвої позиції, самосвідомості – повного розуміння індивідуальних особливостей, свого значення і ролі в житті; д) здатність адаптуватися до умов життя, готовність впливати на ці умови для досягнення особистого успіху і суспільного прогресу.

Аналіз наведених вище підходів свідчить про їх різноманітність і право на існування, але більш інструментальним в справі проектування змісту освіти є, на наш погляд, підхід І. Я. Лернера. Однак і він має свої негативні сторони, де до кінця науково не обґрунтовані третій і четвертий складові змісту освіти. В усіх наведених підходах не враховуються провідні функції початкової, основної і старшої школи, які повинні стати основними підґрунтями проектування змісту загальної середньої освіти. З філософсько-



соціальних і психолого-педагогічних позицій їх можна сформулювати таким чином: початкова школа – введення дітей в світ освіти, де навчальні предмети є основними засобами (мова-формування усної і писемної мови; математика-введення в світ знаків; музика-введення в світ звука; образотворче мистецтво-введення в світ природи, образів; фізична культура-введення в світ рухів, школу рухів та ін.); основна школа – фундаментальна загальноосвітня підготовка за допомогою трьох типів навчальних предметів (основи знань, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру, художньо-естетичного циклу); діагностично-прогностична (під час вивчення навчального матеріалу різних навчальних предметів визначаються конкретні потреби і нахили учнів до фізико-математичного, хіміко-біологічного, гуманітарного та ін. напрямків навчання); старша школа – профільне навчання.

### **1.3. Фізична культура як об'єкт теоретико-методологічного аналізу**

З науково-філософських позицій Г. Г. Наталов [359] визначає, що розвиток будь-якої науки відбувається пропорційно масі накопичених знань про об'єкт вивчення. Це накопичення масиву знань неминуче супроводжується (і забезпечується) процесами їх диференціації та інтеграції. Багаторічне дослідження питання про початок і логіку процесу історичного розвитку фізичної культури, спорту і фізичного виховання довело, що увесь їх розвиток – це теорія послідовного засвоєння культури рухової діяльності людства з метою формування культури моторики людини. Як бачимо, провідним словом є «культура», і від розуміння сутності цього поняття, її функцій і складових залежить наукове обґрунтування дослідження фізичної культури як соціального явища.

У загальнонауковому розумінні культура (від. лат culture – обробка, вирощування, землеробство, виховання, шанування) – історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, що виражається в типах і формах організації життя і діяльності людей, а також у матеріальних і духовних цінностях, що ними створюються. Автори видання «Культурологія». XX століття» [272] відзначають, що розмаїття існуючих у світі філософських і наукових визначень культури не дозволяє посилатися на це поняття як на найбільш очевидне позначення об'єкта і предмета культури і потребує більш чіткої й вузької його конкретизації. Навіть у першому наближенні ми відзначаємо різні точки зору спеціалістів на поняття «культура»:

- сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створені людством і складаючих його духовно-суспільне буття;
- історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, а також у матеріальних і духовних цінностях, що ними створюються ;
- загальний об'єм творчості людства;

- складна, багаторівнева знакова система, що моделює в кожному соціумі картину світу і визначає місце людини в ньому;
- продукт знаючої людини;
- картина світу;
- «сукупність генетичної інформації в галузі поведінки людини»;
- вирощування, обробка, покращення, удосконалення;
- виховання, освіта, розвиток етики, моральності;
- розвиток духовної сфери життя, мистецтво, творчість;
- творчі досягнення в певній приватній сфері, обмеженої часом, місцем або деякою іншою загальною властивістю (культура стародавньої Русі, сучасна культура, поп-культура, слов'янська культура, масова культура, культура Стародавнього Єгипту);
- уся сукупність позабіологічних проявів людини.

Як відзначає Л. Е. Картман [226], існує більше чотирьохсот визначень поняття культура. У значенні самостійного поняття «культура» з'явилося в працях німецького юриста С. Пуфендорфа (1632-1694). Він використовував його для позначення результатів діяльності суспільної людини

З філософських позицій М. Н. Росенко та ін. [380, с.324] стверджують, що культура являє собою специфічну форму буття, виникнення, існування і зміни якої пов'язані виключно з людиною і визначені її діяльністю. І далі вони продовжують: культура у науково-філософському розумінні може бути представлена як сукупність усіх видів перетворювальної діяльності, у підсумку якої людина створює наступним поколінням культурні цінності, людина і культура пов'язані певним чином і поза культурою не можливе не тільки буття людини, але й вона сама як особлива сутність. Продовжують цю думку В. Т. Жежерун та ін. [483], які визначають, що змістом культури стає вся людська діяльність і поділ на матеріальну і духовну культуру є досить умовним, у реальному житті вони тісно взаємопов'язані та проникають одна в одну. І далі вказують на те, що культура є системою багатофункціональною і до найбільш суттєвих її функцій необхідно віднести:

1) *людинотворча, чи гуманістична функція*, яка виявляється у формуванні людської особистості, специфічної для кожного суспільства, являє систему поглядів, що визначають цінність людини, її права на свободу, щастя та рівність, а також визначення принципів справедливості та милосердя як норм взаємовідносин між людьми, боротьбу за створення умов для вільного розвитку творчих сил і здібностей людини;

2) *пізнавальна (гносеологічна) функція* – культура концентрує в собі кращий соціальний досвід багатьох поколінь людей, накопичує скарбницю знань про світ і тим самим створює сприятливі умови для його пізнання та освоєння;

3) *регулятивна функція*, яка пов'язана, перш за все, з регулюванням різних сторін та аспектів людської діяльності, у виробничій сфері, сфері побуту, міжособистісних стосунках навіть у виборі тих чи інших матеріальних і духовних цінностей; регулятивна функція культури спирається на такі нормативні системи, як мораль і право;

4) *аккумулятивна (трансляційна) функція*, яка виявляється в накопиченні, збереженні та передачі людського досвіду від покоління до покоління;

5) *ціннісна (аксіологічна) функція* – культура формує у людини певні ціннісні потреби та орієнтації, за їх рівнем люди найчастіше й оцінюють ступінь культурності інших;

6) *комунікативна функція*, яка виявляється в налагодженні зв'язків між індивідами чи соціальними групами людей, за її допомогою відбувається процес спілкування, обмін культурно-історичними цінностями та досвідом, здійснюється процес взаємопроникнення та взаємозбагачення різних типів культур;

7) *компенсаторна функція*, що забезпечує різні форми духовної і психологічної розрядки, зняття напруги, уникнення стресових ситуацій, дозволяє людині тимчасово відволікатися від насущних проблем, заспокоїтись чи здобути рівновагу, по-новому оцінити ситуацію;

8) *виховна функція*, що синтезує в цілісну форму всі чинники духовного світу особистості, серед яких пізнавальні, оцінювальні, психологічні.

Не висвітлюються, на нашу думку, такі важливі функції культури, як зберігаюча, створююча, перетворююча і людинотворча. Розглядати ці функції необхідно для розуміння ролі культури в передачі соціального досвіду протягом життєдіяльності всіх поколінь людства.

Як підкреслює Л. І. Лубишева [314, 315], культура є явищем надто різноманітним як за характером, так і за формою свого виразу і функціонування. Вона охоплює всю сукупність досягнень суспільства в матеріальному і духовному житті, відбиває рівень інтелектуального розвитку людини і людства, систему цінностей і норм, що регулюють суспільну діяльність, стан моралі тощо. І далі вона продовжує: культура – узагальнений, акумульований досвід людства, який служить фактором формування і збереження здібностей, потреб і властивостей людини.

Підсумовуючи все, сказане вище, слід відзначити, що культура – це складне і поліфункціональне явище, змістом якого є вся людська діяльність, а методологічною основою її пізнання є єдність пояснення та розуміння цієї діяльності.

Поняття «фізична культура», на думку Л. І. Лубишевої [314], виділяє таку сферу культури, основним змістом якої є процес соціалізації та «окультурення», соціокультурної модифікації тіла (тілесності, тілесного буття) людини. Зазначена сфера культури пов'язана з тілесним буттям людей, їх фізичним станом.

У філософсько-антропологічному аспекті розглядає культуру Н. Н. Визитей [120, 122], який вважає, що культура в цілому є те, що зростає стихійно в ході розгортання певних потенцій буття у точці тілесної присутності індивіда і звідси зростає як процес реалізації сутнісних можливостей людської тілесності. І культура одночасно є те, що виникає і отримує своє повномасштабне розгортання лише тоді, коли має місце

вольове, навмисне зусилля самої людини, спрямоване на підтримку «природного» руху її тілесності.

Культура – це процес і результат зустрічі саморуху буття в напрямку своїх найбільш зрілих форм і одночасно – спрямованості людського «я» до глибин буття, до свого першоджерела. Оскільки культура постійно «працює» з людською тілесністю, – підкреслює І. М. Биховська [71, 72, 73], – і оскільки вона є в той же час проявом реального життя цієї тілесності, настільки вона завжди є культура фізична. Спираючись на це висловлювання, Н. Н. Визитей [122] робить висновок, що фізична культура – це, точно кажучи, не є лише який-небудь особливий, спеціальний тип культури, не є у сфері культурного існування людини дещо приватне, окреме. Навпаки, вона є необхідним атрибутом культури як такої. Вона є, можна також сказати, специфічним наскрізним елементом людського культурного існування. Дуже важливий висновок і ми до нього повернемося під час визначення поняття «фізична культура».

А. В. Лотоненко та інші [309] стверджують, що людина за своїм біологічним походженням є творінням природи, найвищою її ланкою, у процесі свого розвитку, детермінованого соціальними умовами життя і діяльності, людина піднімається над своєю природною сутністю, природною даністю. У людини виникає новий рівень і нові види потреб, відбувається процес підвищення рівня потреб і формування принципової відмінності їх від природних.

Потреба-нужда, необхідність, стан незадоволення. Вона відбиває залежність суб'єкта, живої істоти від об'єктивних умов її існування. Існує два види потреб – природні ( вживання харчів, води, повітря, розмноження тощо) і надприродні – соціальні ( спілкування, пізнання, трудова діяльність, творчість тощо). Уся історія суспільства є історією задоволення потреб людини. Вони є джерелом соціальної, фізичної, творчої активності людини, необхідною передумовою її діяльності.

Задоволення потреб здійснюється через діяльність. Основними видами діяльності, що формують особистість людини і задовольняють її потреби, є комунікативна (спілкування), пізнавальна (освітня), ігрова і трудова (професійна). Діяльність людини перетворює оточуюче середовище і саму себе і є важливою складовою культури суспільства в цілому.

А. В. Лотоненко та інші [309] відзначають, що поняття культура настільки широке, багатогранне, включає в себе таку кількість різнорідних компонентів, що узагальнити все це багатство однією лапідарною (надто стислою) дефініцією означає або звузити зміст поняття, або обмежитися загальною абстракцією.

Людина по відношенню до культури виступає в трьох іпостасях (ролях) :

- по-перше, вона засвоює ( споживає ) культуру на тому рівні, на якому вона в даний момент знаходиться;
- по-друге, вона виступає як носій культури на тому рівні, на якому вона її засвоїла;

■ по-третє, вона є тією особою, яка створює культуру.

Люди́нотворча сутність культури полягає в тому, що вона включає в себе різні способи і результати людської діяльності. Разом із тим важливішим її продуктом є сама людина, а зміст культурного прогресу полягає в розвитку її сутнісних сил. Культура починається з діяльності, але критерієм є якість результату діяльності.

Ті ж автори [309] вважають, що «фізична культура» є видом культури людини і суспільства. Це діяльність та її соціально-значущі результати формування фізичної готовності людей до життя; з одного боку, це специфічний процес, а з іншого – результат людської діяльності, а також засіб і спосіб фізичного вдосконалення людини. Це один із варіантів визначення поняття «фізична культура», і нижче ми спробуємо проаналізувати різні підходи фахівців до визначення цього неоднозначного та багатофункціонального поняття.

Розгляд культури з різних аспектів як основного джерела і фактора формування фізичної культури дозволяє нам на основі теоретико-методологічного аналізу перейти до визначення самого поняття «фізична культура». Змістовний аналіз поняття «фізична культура» здійснювало багато вітчизняних (Р. А. Абзалов [1], Б. А. Ашмарін [472], В. К. Бальсевич [32], В. М. Видрин [131, 132], Н. Н. Визитей [120], Б. В. Євстаф'єв [180, 181], Т. Ю. Круцевич [470], Л. І. Лубишева [310, 313, 314], Л. П. Матвєєв [111, 334, 382], Ю. М. Ніколаєв [364-367], В. І. Столяров [458, 459], І. І. Сулейманов [461], В. О. Сутула [462], В. М. Платонов [407], Б. М. Шиян [532], Р. Х. Яруллін [544] та ін.) і закордонних (В. Зігер [208], З. Кравчик [251], Я. Маргаутова і Ф. Йоахимсталер [324], Ф. Такач [466] та ін.) фахівців.

Вивчення наукових праць зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що на сьогодні не існує загально визнаного поняття «фізична культура». А від вирішення цієї проблеми залежить визначення змістовної сутності цього явища, його соціальних функцій, відповідних цілей і завдань і, як наслідок, засобів їх реалізації. Нижче ми зробимо спробу розглянути різні підходи до визначення поняття «фізична культура» з метою наукового обґрунтування власних поглядів на цю проблему.

В енциклопедичному словнику фізична культура розглядається як частина загальної культури суспільства, одна із сфер соціальної діяльності, спрямована на укріплення здоров'я, розвиток фізичних здібностей людини [454]. А. Д. Новиков і Л. П. Матвєєв [474] визначають, що фізична культура є частиною загальної культури, сукупність досягнень суспільства в справі створення і використання спеціальних засобів фізичного удосконалення народу. Вивчаючи фізичну культуру в різних аспектах (як рід діяльності, як сукупність предметних цінностей, як результат діяльності) Л. П. Матвєєв [111] визначає фізичну культуру як органічну частину (галузь) культури суспільства і особистості; основу її специфічного змісту складає раціональне використання людиною рухової діяльності в якості фактора фізичної підготовки до життєвої практики, оптимізації власного фізичного стану і розвитку; до неї відносяться: доцільно відпрацьовані форми такого роду

діяльності, її результати, що мають культурну цінність, а в широкому розумінні і вся сукупність досягнень суспільства у створенні спеціальних засобів, методів й умов спрямованого розвитку фізичної дієздатності підростаючих і дорослих поколінь. Більш стисло висловлювання наводить В. К. Бальсевич [32]: «фізичну культуру розуміють як частину загальнолюдської, окремий її вид, її підсистему в якій поєднане соціальне і біологічне, духовне і матеріальне, що обумовлюють її специфічність і якісну своєрідність».

У двох значеннях фізичну культуру розглядає Л. І. Лубишева [313, 314]: 1) фізична культура виступає як складова частина загальної культури, як компонент соціального способу життя; 2) фізична культура розглядається переважно як специфічна реальність, як соціальний процес з оволодіння цінностями особливого виду культури, що називається культурою фізичною. Б. Ф. Євстаф'єв [181] зазначає: «те, що розуміється під терміном «фізична культура», має таку ж давню історію, як і суспільство, але сам термін з'явився відносно недавно – десь лише в кінці ХІХ століття. На його погляд свій змістовний науковий смисл і поширене застосування цей термін одержав у зв'язку із стрімким розгортанням масового соціального руху, спрямованого на засвоєння і розвиток усіх цінностей культури. Б. Ф. Євстаф'євим було вивчено понад 250 вітчизняних і закордонних джерел, у яких викладено більше 600 різноманітних точок зору на сутність фізичної культури [180].

Аналізуючи існуючі поняття, Ф. Д. Мухамітьянов [352] відмічає, що значна кількість авторів визначення поняття «фізична культура» наводять через родові та видові особливості, причому родовим поняттям частіше за все виділяється «культура». У зв'язку з цим він пропонує розглядати цю проблему з позиції «тілесності». Але саме поняття «тілесності» також потребує окремого розгляду. Так, І. М. Биховська [72] вказує, що під терміном «тілесність» розуміється не природно саме по собі тіло, а його перетворення, придбаний стан, який виникає не замість, а в доповнення до природного. «Тілесність» – це в тому чи іншому ступені культивоване тіло, яке придбало в доповнення до своїх визначальних даних, природних характеристик ті властивості та модифікації, які продуційовані особливостями буття людини тілесної в конкретному соціально-культурному контексті. Тобто тілесність є новоутворенням тіла, що з перших етапів розвитку становлення людини забезпечувало виживання через адаптацію тіла до природного, а потім до матеріального штучного (техногенного і соціального) середовища.

Протягом розвитку людства, – уточнює Ф. Д. Мухамітьянов [352] – створювались спеціалізовані соціокультурні практики з перетворення тілесно-рухових якостей людини: афінська і спартанська системи фізичного виховання; лицарська система військово-фізичної підготовки; німецька, шведська, сокольська системи гімнастики; йога, у-шу, цигун тощо. У кінці ХІХ ст. посилення культурного обміну між країнами, взаємопроникнення культур, у тому числі систем фізичного виховання, розвиток психосоціального напрямку в системах фізичного виховання індустріальних

держав, поглиблення уваги соціальних і культурних функцій фізичних вправ та необхідність опису широкого кола проблем привели до появи терміна, який узагальнює соціокультурну практику.

Таким терміном у ряді країн став термін «фізична культура». Б. В. Євстаф'єв [180] і Ю. А. Фомін [499], що вивчали історію виникнення терміна «фізична культура», відмічають, що він з'являється в кінці XIX століття в Англії. У 1899 році англійське «Physical culture» перекладається російською мовою як фізичний розвиток, а в 1908 році німецька «Körperkultur» – як культура тіла, краса і сила. І тільки починаючи з 1911 року, з'являються роботи, в яких термін «фізична культура», що розуміється як процес занять «тілесними вправами», зустрічається в російській мові.

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» [199] фізична культура визначається як складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості.

Фізична культура своїми елементами проникає у виробництво, у військову справу, у навчання і відпочинок, вона тісно пов'язана з економікою і політикою суспільства, виступаючи тим самим «наскрізною суспільною під системою». Значне місце фізична культура посідає і в системі освіти.

Аналіз педагогічної і спеціальної літератури дозволяє виділити чотири основні напрями у визначенні поняття «фізична культура». Для першого напрямку суттєвим є визначення фізичної культури як частини загальнолюдської, як сукупність досягнень суспільства, як процес і результат діяльності людини з перетворення своєї фізичної природи, як сукупність матеріальних і духовних цінностей. Таким чином, фізична культура розглядається як вид соціальної діяльності людей, як специфічна форма інтегральної суспільної діяльності.

Для другого напрямку характерним є віднесення фізичної культури, перш за все, до інтелектуальної сфери. Фізична культура в цьому розумінні розглядається як специфічний вид інтелектуальної діяльності, спрямований на пізнання природи людини і засвоєння духовних цінностей суспільства.

Третій напрям передбачає уявлення про фізичну культуру як певну сукупність спортивних досягнень на основі засвоєння спеціальних наукових знань.

Автори четвертого напрямку розглядають фізичну культуру як продукт творчої діяльності, засіб виховання, метод фізичного удосконалення. Нетрадиційний підхід до визначення цього поняття пропонують німецькі фахівці. Так, Н. Neidhart [560] у вузькому розумінні фізичну культуру розглядає як єдиний процес впливу на стан здоров'я і фізичну працездатність людини за допомогою фізичних вправ. У широкому розумінні W. Sieger [566] фізичну культуру тлумачить як компонент способу життя конкретних груп людей і як узагальнення всіх соціальних впливів на людський організм.

Окремі автори визначають фізичну культуру як «засіб», «вид», «сферу», «інструмент», «метод», «фактор» виховання, покращання здоров'я,

діяльності, фізичного удосконалення, доцільного діяння та ін. Однак, на наш погляд, фізичну культуру необхідно розглядати як складову загальної культури, складну динамічну систему, соціальна функція якої, що спрямована безпосередньо на людину, не зводиться до функцій окремих її частин (елементів). Оскільки провідними ознаками поняття «Фізична культура», на нашу думку, є розуміння її як складової частини загальної культури, як сукупність досягнень суспільства у галузі фізичного виховання, як процес і результат діяльності людини, як сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства, як вид соціальної діяльності, як специфічна форма інтегральної суспільної діяльності. І в цьому розумінні вона є **наскрізною складовою загальної культури, специфічним процесом і результатом людської діяльності, засобом і способом всебічного фізичного розвитку і вдосконалення людей, спрямованих на забезпечення практичного виконання ними своїх соціальних обов'язків, ефективної реалізації всіх видів людської діяльності (пізнавальної, виробничої, військової, спортивної, естетичної та ін.), що і обумовлює її специфічні функції.**

Термін «функція» має декілька визначень математичного, фізіологічного і лінгвістичного характеру. До загальновикористовуваного відносяться: обов'язок, коло діяльності, призначення [453] Під «функціями» фізичної культури, як зазначає Л. П. Матвеев [334], слід розуміти «об'єктивно присутні їй властивості впливати на людину і людські стосунки, задовольняти і розвивати визначені потреби особистості і суспільства» [111], при цьому мається на увазі, що функції фізичної культури реалізуються не самі по собі, а, головним чином, через активну діяльність людини, спрямовану на використання відповідних культурних цінностей. Н. І. Пономарьов [416], спираючись на дослідження закордонних і вітчизняних авторів, відзначає, що головна функція фізичної культури полягає в тому, що вона задовольняє потреби суспільства у фізичній підготовці людини до участі у виробництві, а до основних функцій він відносить:

- охорона і зміцнення здоров'я;
- формування цілісної всебічно розвиненої особистості, її інтеграція та соціалізація;
- розвиток фізичних здібностей людей, підготовка їх до повноцінної участі в суспільному виробництві, до захисту Батьківщини;
- забезпечення відпочинку і дозвілля, розвиток інтернаціональних зв'язків, боротьба за мир і дружбу між народами.

Головною функцією фізичної культури Л. І. Лубишева [311, 314] визначає «формування особистості як найвищої цінності сучасного суспільства», іншими словами її можна сформулювати як «людинотворчу» (людиностворюючу). Тобто як наскрізна складова частина загальнолюдської культури вона виконує в суспільстві функцію своєрідного соціального «генетичного» механізму, за допомогою якого передаються з покоління в покоління усі цінності, які формуються у сфері фізичного вдосконалення людини.



У спеціальній літературі (Б. А. Ашмарин [472, 476], В. К. Бальсевич [35], В. М. Видрин [131], В. П. Качашкин [227], К. К. Коробейников [246], Т. Ю. Круцевич [470], Л. І. Лубишева [314, 315], Л. П. Матвеев [111, 334, 382], Б. М. Шиян [532] та багато ін.) зазначаються 23 різноманітні функції фізичної культури.

Логіко-змістовний аналіз зазначених функцій фізичної культури доводить, що більшість авторів провідними з них вважають: «Оздоровчу», «Підготовку підростаючого покоління до високопродуктивної праці, громадської діяльності, захисту Батьківщини», «Виховання всебічно і гармонійно розвинутої особистості» та «Загальний розвиток і укріплення організму», що на наш погляд, не відповідає сутнісному змісту фізичної культури як частини загальнолюдської. Тому ми наведемо ще декілька підходів різних науковців, а потім висловимо власну думку.

Ю. М. Ніколаєв [365, 366] розподіляє функції на: загальнокультурні, специфічні, внутрішні. Торкаючись функцій культури в цілому, він розглядає дві позиції: перша – її головною функцією є адаптаційна, яка полягає в самозбереженні та розвитку суспільства; друга – головною визнається людинотворча функція, яка пов'язана зі способами саморозвитку людини. Стосовно до суспільства він виділяє такі функції: перетворюючу, комунікативну, соціалізуючу, ціннісно-орієнтаційну. До основних функцій рухової діяльності Ю. М. Ніколаєв відносить оздоровчу, фізичного розвитку, фізичної освіти, фізичної підготовленості тощо, а до специфічних – змагальну, рекреаційну, реабілітаційну тощо.

А. А. Гужаловський та ін. [381] висловлюють думку про те, що як самостійна частина культури суспільства, фізична культура має специфічні соціальні функції, які органічно пов'язані із загальними, але у більш конкретній формі виражають соціальну сутність фізичної культури як суспільно необхідної діяльності, її здатність задовольняти запити суспільства в галузі фізичного виховання, і виділяють чотири специфічні соціальні функції фізичної культури:

1. Загальний розвиток та укріплення організму всіх людей незалежно від віку, статі, стану здоров'я, ступеня фізичного розвитку (формування і розвиток фізичних якостей і здібностей, удосконалення рухових навичок, укріплення здоров'я, стримання процесів інволюції тощо).

2. Фізична підготовка людей до трудової діяльності та захисту Батьківщини (підвищення працездатності, стійкості проти несприятливих умов праці, гіпокінезії та гіподинамії, професійно-прикладна підготовка тощо).

3. Задоволення потреб людей в активному відпочинку і раціональному використанні вільного часу (розваги, ігри).

4. Розвиток вольових та фізичних здібностей і рухових можливостей людини до граничних рівнів.

Соціальні функції фізичної культури Л. І. Лубишева [314] поділяє на три блоки:

*1. Виховання людини.* Заняття фізичними вправами і спортом: створюють можливості для виховання волі, чесності, мужності, трудових якостей; розвивають гуманістичні переконання, почуття поваги суперника; формують соціальну активність (капітан команди, фізорг, старший у групі, суддя зі спорту). У ході занять людина отримує уроки правової етики, оскільки відносини між тренером і спортсменом, спортсменом і суддею, між спортсменами потребують свідомого дотримання правил поведінки. Для фізкультурників і спортсменів характерні патріотизм, відданість своїй справі, боротьба за спортивну гідність, працьовитість тощо.

*2. Освіта людини.* У процесі занять фізичною культурою і спортом людина пізнає багато нового, навчається рухових умінь і навичок, пошуку нових спортивних засобів і методів для покращення результату. Заняття фізичною культурою і спортом створюють можливості для розвитку творчості та формування пізнавальної активності.

*3. Оздоровлення людини.* Фізична культура – важлива частина валеології. Систематичні заняття сприяють профілактиці захворювань. Засоби лікувальної фізкультури використовуються для реабілітації хворих. Адаптивна фізична культура – новий напрям фізкультурно-оздоровчої роботи з інвалідами. Наведене вище свідчить, що автор розглядає не тільки основні функції фізичної культури а і функції її окремих складових. А ствердження «Фізична культура – важлива частина валеології» є, на наш погляд, помилковим.

Аналіз вищенаведених матеріалів дозволяє нам зробити висновки, що при визначенні функцій фізичної культури необхідно виходити з функцій загальної культури з урахуванням специфічної сутності фізичної культури. Оскільки з філософських позицій функціями загальної культури є збереження, відтворення, примноження, перетворення матеріальних і духовних цінностей, що накопичені людством протягом усієї історії його існування, основними функціями фізичної культури слід вважати:

- збереження фізичного здоров'я особистості як необхідної умови існування здорового суспільства і ефективного виконання людьми основних видів діяльності;
- відтворення і збільшення фізично здорового покоління, його інтелектуальний і духовний розвиток як передумову і потенційну основу формування цілісної, вільної, високоморальної і соціально активної особистості;
- реалізація і перетворення фізичних потенцій людини як провідної умови творчого ставлення до самопізнання і самовдосконалення та готовності сприйняття системи емоційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя й навколишнього світу.

Від цих основних функцій можна визначити і обґрунтувати цілу низку похідних функцій, але для цього необхідно здійснити окреме ґрунтовне дослідження теоретико-методологічного характеру.

Наведені вище функції обумовлюють визначення основних цілей і завдань фізичної культури. Тривалий час основною метою фізичної культури

вважалося «сприяння всебічному гармонійному розвитку особистості» [382]. В останні роки зміст цієї категорії переусвідомлюється і багато фахівців наводять власні варіанти визначення цілей фізичної культури. Наведемо провідні з них, що висвітлюються в державних документах, підручниках, навчальних посібниках і теоретичних публікаціях фахівців у галузі фізичної культури.

1. У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» [199] у статті 2 визначено, що основними завданнями фізичної культури і спорту є постійне підвищення рівня здоров'я, фізичного та духовного розвитку населення, сприяння економічному і соціальному прогресу суспільства, а також утвердження міжнародного авторитету України у світовому співтоваристві.

2. А. А. Гужаловський та ін. [381] однією з цілей визначають задоволення потреб суспільства у забезпеченні фізичної готовності людей до різних форм їх життєдіяльності, і перш за все до праці.

3. Н. І. Пономарьов [416] розглядає дві цілі: органічний розвиток індивідуума, що передбачає укріплення його здоров'я, підвищення рівня фізичної готовності; розвиток здібностей протистояти вимогам, що поставлені організму навколишнім середовищем, розвиток здібностей, пов'язаних зі становленням особистих відносин і соціальною пристосованістю тощо.

4. До основних завдань фізичної культури М. С. Герцик і О. М. Вацеба [143] відносять:

- забезпечення рухової активності людей;
- сприяння гармонійному розвитку особистості;
- формування позитивних рис характеру;
- підтримання рівня здоров'я та працездатності;
- нагромадження і використання знань про здоров'я та здоровий спосіб життя;
- соціальна адаптація громадян.

5. Н. Н. Візитей [121] у неявній формі таким чином формулює мету фізичної культури – підтримання особливого режиму функціонування людської тілесності...

6. Орієнтуючись на основні соціальні функції, які визначила Л. І. Лубишева [314], похідні від них цілі можна конкретизувати таким чином:

- загальний розвиток і укріплення організму всіх людей незалежно від віку, статі, стану здоров'я, ступеня фізичного розвитку (формування і розвиток фізичних якостей і здібностей, удосконалення рухових навичок, укріплення здоров'я, зниження процесів інволюції тощо);
- фізична підготовка людей до трудової діяльності, захисту Вітчизни;
- задоволення потреб людей в активному відпочинку, дозвіллі, раціональному використанні вільного часу (відволікання від шкідливих звичок, формування здорового способу життя);

- розвиток вольових та фізичних здібностей і рухових можливостей людини від оптимального до граничних рівнів.

Узагальнюючи зазначене вище, можна висловлювання різних авторів згрупувати таким чином: формування здоров'я, знань про здоров'я, профілактика шкідливих звичок; фізичний розвиток, фізична готовність, рухова активність, гармонійний розвиток, загальний розвиток, функціонування людської тілесності, розвиток рухових можливостей; підготовка до життєдіяльності, підготовка до праці, активний відпочинок та дозвілля; духовний розвиток, позитивні риси характеру; економічний розвиток; соціальний прогрес.

Аналіз наведених варіантів цілей фізичної культури і в цілому проблеми визначення науково обґрунтованих цілей фізичної культури як соціального явища дозволяє зробити декілька висновків.

Перший пов'язаний з тим, що в більшості підручників і навчальних посібників розглядаються не цілі фізичної культури, а в основному цілі та завдання фізичного виховання. Це свідчить про те що не розроблена стала теорія фізичної культури, і це підтверджується дослідженнями багатьох науковців. Про певний «застой» у процесі формування теоретичної бази фізичної культури ведуть мову такі видатні фахівці, як: Н. Н. Візитей [121], В. Б. Коренберг [243], Г. Г. Наталов [360], Ю. М. Ніколаєв [366, 367], В. І. Столяров [457, 458, 460] та ін., незважаючи на те, що ще у 2003 році [366] Ю. М. Ніколаєв підкреслював: «Для того щоб визначити концептуальну базу теорії фізичної культури, необхідно визначити: об'єкт і предмет; методи дослідження; систему понятійного апарату; її цілі і завдання, принципи, засоби, методи тощо».

Другий висновок звертає увагу на розмитість, багатослівність і неконкретність визначень типу «загальний розвиток та зміцнення здоров'я всіх людей», «задоволення потреб людей в активному відпочинку», «розвиток здібностей протистояти вимогам, що поставлені організму навколишнім середовищем» тощо.

Третій висновок спрямовано на те, що більшість визначень сформульовані не в категорії ціль, а як процес. З філософської точки зору ціль – це ідеальна модель бажаного результату, який і повинен констатуватися у її визначенні. З урахуванням цього методологічного висновку і в результаті теоретичного аналізу змістовної суті фізичної культури до основних її цілей ми відносимо [80, 97]:

1. Ціль-ідеал: особистість із максимально реалізованим біосоціокультурним потенціалом.
2. Оптимально фізично і психічно розвинута людина з високим рівнем здоров'я з урахуванням всіх його складових.
3. Емоційно-вольова і високоморальна особистість, здатна за допомогою належного рівня фізичної підготовки здійснювати різні форми життєдіяльності.
4. Соціально активна особистість, здатна до адаптації та саморегуляції в системі суспільних відносин.

5. Людина, яка постійно духовно і фізично самовдосконалюється в процесі дослідження власного потенціалу фізкультурної діяльності.

6. Інтелектуально розвинута людина, як результат її пізнавальної діяльності з виявлення особистих фізичних можливостей.

#### **1.4. Фізичне виховання як система і процес реалізації цілей фізичної культури в школі**

Як зазначає Л. П. Матвеев [334], основним каналом залучення кожного до фізичної культури і однією з важливих складових системи виховання людини в суспільстві служить фізичне виховання. Фізичне виховання відносно до фізичної культури є не стільки частиною, скільки однією з основних форм її спрямованого функціонування в суспільстві, а саме педагогічно організованим процесом передачі та засвоєння її цінностей у межах системи «освіта – виховання».

Як у теорії фізичної культури, так і в теорії фізичного виховання немає єдиного загально визнаного і науково обґрунтованого визначення поняття «фізичне виховання». У підручниках для вищих навчальних закладів, навчальних посібниках, у спеціальних статтях та методичних рекомендаціях по-різному розкривається змістовна сутність цього поняття. Аналіз змісту визначень доводить, що більшість авторів розуміє «фізичне виховання» як педагогічний процес, спрямований на розвиток, формування, удосконалення тощо організму людини (В. М. Видрин [131, 132]; К. К. Коробейников та ін. [246]; енциклопедичні видання [454, 539]; Б. А. Ашмарин [476]; Л. П. Матвеев і А. Д. Новиков [475]; Л. П. Сергієнко [442]; Б. М. Шиян [532]; А. А. Гужаловский [381]; Л. І. Лубишева [313], та ін. Окремі дослідники визначають фізичне виховання як спеціально організований процес всебічного розвитку фізичних і морально-вольових здібностей, формування і розвитку життєво важливих рухових навичок і умінь людини [143, 509]. Ряд авторів вважають, що фізичне виховання є складовою частиною виховання (системи виховання) і спрямована ця «частина» на досягнення фізичної досконалості людини, укріплення здоров'я [232].

Пропонуються визначення науковців, де фізичне виховання розглядається як форма (Л. П. Матвеев [111], Є. П. Каргополов та ін. [224]); як вид і засіб (Л. П. Матвеев [382]); один із боків виховання (А. Г. Щедрина [526]), яке спрямоване на фізичний розвиток, розвиток фізичних здібностей, виховання через фізичну діяльність. Ураховуючи те, що фізичне виховання є процесом, В. І. Столяров та ін. [459] під «фізичним вихованням» розуміють формування та вдосконалення основних компонентів фізичної культури (культура рухів, культура здоров'я, культура будови тіла). Більш розгорнуте визначення наводить Л. П. Матвеев [334] – фізичне виховання являє собою процес навчання рухових дій і виховання властивих людині фізичних якостей, що гарантують цілеспрямований розвиток здібностей, які на них базуються.

На сьогоднішній день існують два визначення, які суттєво відрізняються від інших за змістом і повнотою. Так, у Законі України «Про фізичну культуру і спорт» [199] фізичне виховання визначається як головний напрям упровадження фізичної культури, що становить органічну частину загального виховання, покликану забезпечувати розвиток фізичних, морально-вольових, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок людини. Т. Ю. Круцевич [470] наводить розгорнутий варіант, де фізичне виховання є спеціалізованим педагогічним процесом цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, оздоровчими силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних можливостей, формування і покращення життєво важливих рухових навичок, умінь і пов'язаних із ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному, виробничому і культурному житті. Вона в зміст поняття «фізичне виховання» включає і засоби фізичного виховання, і очікуємих результат.

В останнє десятиліття, – звертає увагу Л. І. Лубишева [315], – почали використовувати поняття «фізкультурне виховання», метою якого є формування культури особистості. Воно розглядається як педагогічний процес формування здорового стилю життя і фізичної культури особистості, засвоєння нею, окрім цінностей рухового характеру, широкого потенціалу культурологічних цінностей: інтелектуальних, мобілізаційних, інтенційних, комунікативних, естетичних тощо. На відміну від інших науковців вона вважає, що термін «фізичне» передбачає акцент на руховому, біологічному, а в терміні «фізкультурне» має місце культура, тобто виховання через культуру за допомогою засвоєння ціннісного потенціалу фізичної культури.

Аналіз змісту наведених вище визначень свідчить, що провідним лейтмотивом є розуміння фізичного виховання як процесу фізичного (тілесного) вдосконалення і фізичного розвитку людини, що не відповідає дійсній сутності виховання як процесу. Той же Л. П. Матвеев [382] звертає увагу на те, що більш загальним відносно до «фізичного виховання» поняттям є категорія «виховання» в широкому смислі цього слова. Фізичне виховання, як і всі інші види виховання, є педагогічний за своєю природою процес з усіма притаманними йому ознаками. Але тут же він відзначає: «фізичне виховання можна визначити як вид виховання, специфічним змістом якого є навчання рухів і виховання (управління розвитком) фізичних якостей людини». Твердження дуже суперечливе за двома позиціями. Перша пов'язана з тим, що той же Л. П. Матвеев підкреслював, що правильним є словосполучення «фізичне виховання», а не «виховання фізичного». Саме в останньому визначенні фізичного виховання ми і бачимо, що автор наголошує на вихованні фізичному, а точніше, на вихованні фізичних якостей. Друга позиція пов'язана з тим, що в педагогіці, у широкому педагогічному значенні, під вихованням слід розуміти «процес цілеспрямованого впливу на особистість в умовах спеціально організованої виховної системи і, у вузькому педагогічному значенні, цілеспрямована

діяльність з метою формування у школярів певних якостей, властивостей, відносин людини, системи поглядів, переконань [306, с.7].

Виходячи з наведеного визначення поняття «виховання», фізичне виховання ми розуміємо, перш за все, **як педагогічний процес, спрямований на формування системи ставлень людини до особистого здоров'я як соціальної цінності, до цінностей фізичної культури, розвиток фізичного потенціалу під час здійснення фізкультурної діяльності як основного засобу фізичної культури.**

Якість будь-якої діяльності, у тому числі і фізкультурної, яка здійснюється в процесі фізичного виховання, залежить від цілеспрямованості цього процесу. До основних цілей фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах відносяться освітні, виховні, оздоровчі та розвивальні. Рівень вирішення цих цілей залежить від створення в кожному навчальному закладі системи фізичного виховання, яка передбачає впровадження різноманітних форм. Загалом форм фізичного виховання існує велике розмаїття, але торкаючись фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, необхідно виділити п'ять основних: фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня; уроки фізичної культури як основної форми фізичного виховання в школі; позакласні тренувально-спортивні заходи; позакласні та позашкільні фізкультурно-масові і спортивні заходи; професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП). Остання форма в загальноосвітніх навчальних закладах майже не реалізується окремо. Вона вводилась як окремий розділ програми в старших класах. Але у зв'язку з поетапним введенням профільного навчання цей напрям фізичного виховання має певні перспективи. Для наочного усвідомлення системи фізичного виховання ми розробили структурну схему основних форм фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах (додаток А). Детально розкрито складові кожної форми в навчальних посібниках «Система фізичного виховання» та авторській концепції [95, 96, 97]. Але функціонування основних складових системи фізичного виховання потребує певного пояснення й уточнення. Так проведення фізкультурних хвилин передбачається включити до всіх уроків загальноосвітнього характеру (математика, українська мова, історія та ін.), а для якісного їх проведення вчителі фізичної культури повинні розробити для учителів інших предметів комплекси і певні методичні рекомендації. Заняття з дітьми, що віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, ми віднесли до фізкультурно-оздоровчих заходів урахувавши їх оздоровчу функцію. Цей висновок не може бути беззаперечним тому, що як урок фізичної культури, так і заняття спецмедгрупи проводиться у формі навчального заходу за державною програмою з вирішенням освітніх, виховних і розвивальних завдань. Звідси навчальні заняття учнів спеціальної медичної групи можна віднести до однієї з урочних форм. В урочні форми внесені тільки предметні уроки з різних розділів (модулів) навчальної програми. Їх може бути більше за рахунок включення різних видів уроків (наприклад, комплексні, теоретико-методичні тощо), а також у зв'язку з включенням у програму варіативних модулів (

бадмінтон, аквааеробіка тощо).

У позакласні спортивно-тренувальні заходи може бути включено велике розмаїття занять з різних видів спорту. На вибір виду спорту впливає цілий ряд факторів: кваліфікація вчителя, стан матеріально-спортивної бази, потреби і нахили учнів, місцеві традиції тощо. Під час планування фізкультурно-масових і спортивних заходів необхідно керуватися наказом МОН України №458 від 02.08.2005р. «Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України».

Аналіз структурної схеми основних форм фізичного виховання свідчить про відсутність науково обґрунтованого змістовного взаємозв'язку між компонентами як по горизонталі, так і по вертикалі. Так фізкультурно-оздоровчі заходи змістовно не пов'язані з уроками фізичної культури, спортивно-тренувальними та фізкультурно-масовими і спортивними заходами. Це відноситься до взаємозв'язку по горизонталі. По вертикалі (на прикладі уроків фізичної культури) ми спостерігаємо відсутність такого взаємозв'язку між уроками легкої атлетики, гімнастики, спортивних ігор тощо. Таким чином можна відслідковувати кожен горизонталь і вертикаль зазначеної схеми, а результат буде негативним. Наведене свідчить про наявність поки ще не вирішеної проблеми створення системи шкільного фізичного виховання.

### **1.5. Сучасні підходи до використання методів навчання та проблеми їх класифікації**

Проблема методів навчання, а саме їх номенклатура і класифікація, належить до числа тих проблем, котрі, як зазначає І. Я. Лернер [287], не одразу піддаються вирішенню. На основі досліджень А. М. Алексюка [5] Ю. К. Бабанського [27], В. І. Бондаря [66], І. Я. Лернера [295], В. О. Оніщука [166, 375], М. Н. Скаткіна [448], А. В. Хуторського [510] та інших спробуємо розкрити шляхи вирішення цієї проблеми.

Методи навчання – категорія історична, їх змістовна сутність і класифікація змінюються зі зміною цілей і змісту освіти. Американський педагог С. Керр [555] виділяв чотири «революції» в галузі методів навчання залежно від переваги тих чи інших засобів навчання. Перша полягала в тому, що батьки, які були взірцем для дітей, уступили місце вчителям; сутність другої – заміна усного слова писемним; третя ввела у навчання друковане слово (навчальні книги, підручники тощо); четверта, що відбувається в сучасності, ввела часткову автоматизацію і комп'ютеризацію навчання. Історія теорії методів навчання потребує додаткового дослідження, тому ми зупинимося на сучасних аспектах цієї проблеми.

У 70-80-ті роки рядом науковців [5, 27, 287, 295, 448] була здійснена спроба застосувати системний підхід до вивчення проблеми методів



навчання з метою підвищити теоретичний рівень досліджень у цій галузі. У дослідженнях було визначено, що методи навчання повинні враховувати як мету, втілену в чотирьохкомпонентний склад змісту освіти, так і закономірності засвоєння знань, формування і розвиток способів діяльності. Таким чином, методи навчання відбивають цільовий і змістовний, психологічний (ураховуючи закономірності засвоєння), гносеологічний (організація пізнавальної діяльності учнів) аспекти навчання. На необхідність багатоаспектного і комплексного підходів до вирішення проблеми методів навчання вказують такі дослідники, як А. М. Алексюк [5], Ю. К. Бабанський [27], В. І. Бондар [66], І. Д. Зверєв [206], В. І. Лозова і Г. В. Троцько [306], І. Я. Лернер [287, 289, 295], М. І. Махмутов [338, 339], В. О. Онищук [166, 375], М. Н. Скаткін [448] та багато ін.

У спеціальній літературі, присвяченій проблемі методів навчання, розрізняють 4 рівні її розглядання: 1) загальнодидактичний рівень, який визначає загальний кут зору на цю проблему, методи навчання виступають у якості моделі, узагальненої характеристики складу, структури і функцій; 2) частково дидактичний рівень, де функції методів навчання розглядаються в аспектах, що є загальними для будь-якого процесу навчання (наприклад, перевірка знань тощо); 3) рівень навчального предмета, де загальнодидактичні методи проявляються у сполученні прийомів навчання в стійких методиках навчання; 4) рівень конкретних прийомів навчання, який уявляє собою різного типу дії, що переслідують часткові стосовно до даного методу навчання цілі.

Такий багаторівневий підхід до розглядання методів навчання вносить певну ясність у проблему різноманітності методів. М. Н. Скаткін і І. Я.

Лернер [295, 448] на основі цього підходу та з урахуванням пізнавальної діяльності учнів із засвоєння змісту освіти виділяють такі основні методи: пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний (лат. *receptio* – сприйняття), інструктивно-репродуктивний, проблемного викладу, евристичний, дослідницький. На думку авторів, така дидактична система методів навчання є частиною цілісної дидактичної теорії, що охоплює всі цілі виховуючого навчання, усі форми методів навчання, відбиває системне розглядання всіх аспектів методів навчання.

У дидактичній літературі, висвітлюються також інші підходи до вирішення цієї складної проблеми. Її ретельно вивчив П. Г. Москаленко [350] і розробив власний варіант номенклатури методів навчання (26 методів) з конкретизацією авторів певних методів навчання (додаток Б.). Узагальнюючи дослідження автор відзначає, що в дидактичній науці склалися такі підходи до визначення і класифікації методів навчання:

- відповідно до ступеня співвідношення педагогічного керівництва та самостійності учнів;
- за видами навчальної діяльності школярів і за близькістю до суспільного пізнання (репродуктивні, проблемні, науково-дослідницькі);

- за категоріями теорії пізнання (репродуктивний і продуктивний, чуттєвий і абстрактний, теоретичний і практичний);
- за розумовими операціями (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, абстракція);
- за дієвістю виховання (паралельний педагогічний вплив, заохочення і покарання, оцінка і осуд, змагання тощо);
- за цілями освіти і виховання (методи розвитку навичок, виховання почуттів і таке ін.);
- за дидактичними функціями (методи первинного засвоєння, узагальнення засвоєного, контролю і перевірки);
- за основними позиціями і дидактичними принципами (методи зв'язку навчання з життям і таке ін.);
- за формами організації процесу навчання (екскурсії, уроки на виробництві, уроки фронтальні, групові, індивідуальні);
- за діяльністю, що характерна для даного навчального предмета і даного ступеня навчання.

Серед багатьох досліджень виділяються роботи Ю. К. Бабанського [27], який визначає три групи методів: організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивації; контроль і самоконтроль. Перша група включає: перцептивні методи (лат. percipere – сприймання, безпосереднє відбиття об'єктивної діяльності органами почуттів); методи передачі та сприйняття навчальної інформації за допомогою почуттів, словесні (лекція, розповідь, бесіда та ін.); наочні (демонстрація, ілюстрація та ін.); практичні (вправи, проведення дослідів, виконання трудових завдань); логічні (організація та здійснення логічних операцій) – індуктивні, дедуктивні, аналогії та ін.; гностичні (організація та здійснення розумових операцій); проблемно-пошукові, репродуктивні; самокерування навчальними діями (самостійна робота з книгою, обладнанням і таке ін. Методи стимулювання і мотивації учення поділяються на методи формування інтересу до навчання (пізнавальні ігри, дискусії, створення ситуацій зацікавленості, емоційних хвилювань та ін.) і методи формування почуттів обов'язку та відповідальності в ученні.

До методів контролю і самоконтролю віднесені різні варіанти усної, письмової, безмашиної та машинної перевірки знань.

Слід звернути увагу, – наголошує автор, – що виділення трьох основних груп загальнодидактичних методів не ідентично виділенню усіх трьох якихось методів. У кожену групу входять ще певні підгрупи, а в них, у свою чергу, окремі методи.

З наведеного вище можна зробити висновок, що майже в кожного з підходів своя система класифікації, що в кожного – багатоаспектність підходу, що жодна класифікація не охоплює всі істотні сторони навчання. Так, в основному не представлені методи розвитку інтересів, мотивів, творчих здібностей, соціальних якостей характеру та поведінки, навчання соціальних відносин.

У концепції навчальної діяльності В. В. Давидова [154, 155] було розроблено «квазідослідницький» (подібний дослідницькому) метод навчання. Внутрішніми компонентами цього методу є навчальні дії та особливе навчальне завдання, яке вирішується за допомогою цих дій. Вона полягає у визначенні «генетично-вихідного» (тобто сутнісного відношення виучуваного об'єкту або цілої предметної галузі). Виділення сутнісного відношення об'єкта, що вивчається, дозволяє школярам потім «побачити» його у розмаїтті проявів. Це дає їм можливість працювати з навчальним матеріалом на основі деякого загального підходу, головною ланкою якого є змістовне узагальнення, яке сприяє систематизації засвоєваних знань, і визначальне рішення кожного завдання як часткового випадку класу завдань.

У концепції поетапного формування розумових дій (за П. Я. Гальпериним, [133, 134]) розроблено метод керованого переводу зовнішньої дії в розумовий план. Внутрішніми компонентами цього методу є орієнтовна основа дії та форми, у яких вона виконується на різних етапах навчання. ООД складають ознаки, відношення об'єкта, що вивчається, які необхідні для рішення певного класу завдань.

У концепції проблемного навчання за А. М. Матюшкиним [335, 336], розроблено метод створення і вирішення проблемних ситуацій. Внутрішніми компонентами цього методу стає оцінка учнем наявних у нього знань, визначення їх достатності, недостатності для рішення нового завдання-проблеми і потреба у відкритті нового знання про властивості об'єкта, що вивчається.

Останнім часом із різних класифікацій методів навчання виділяється та, яку запропонували М. Н. Скаткін і І. Я. Лернер. Вони відзначають, що метод навчання є системою послідовної взаємодії учителя та учнів, яка забезпечує засвоєння змісту освіти. Метод навчання у зв'язку з їх концепцією характеризується трьома ознаками:

1) метод навчання позначає ціль, обернену на зміст освіти, що підлягає засвоєнню;

2) метод навчання передбачає вид навчально-пізнавальної діяльності, яку він організує;

3) метод навчання визначає характер взаємодії вчителя та учнів.

Більш поширену класифікацію ознак методів навчання наводить В. І. Бондар [66]: освітню, навчальну, виховну, афективну (емоційне ставлення, задоволеність), когнітивну (проникнення в думки, почуття, переживання, спостережливість, розуміння), аксіологічну (оцінні ставлення, судження, інтерес і потреба в спілкуванні), праксеологічну (формування досвіду спілкування, взаємодопомоги, умінь творчої взаємодії з ровесниками), організаційну, розвивальну, пізнавальну. Торкаючись питань класифікації методів навчання він поділяє їх за зовнішньою формою прояву та внутрішньою сутністю. Виділяючи методи за зовнішньою формою прояву мова йде про методи навчання за джерелом знань (словесні, наочні, практичні), а за внутрішньою сутністю В. І. Бондар поділяє методи навчання за функцією навчання, за рівнем самостійності учнів, за логікою руху знання.

На наш погляд такий підхід є найбільш прогресивним і дозволяє визначитись фахівцям з окремих навчальних предметів з обґрунтуванням номенклатури методів навчання, яка відповідає б особливостям організації навчального процесу.

Підсумовуючи вищезазначене, необхідно відмітити ті критерії, якими слід керуватися під час добору методів навчання. Вибір методів визначається: закономірностями і відповідними дидактичними принципами; цілями і завданнями навчання взагалі та на даному етапі зокрема; змістом і методами даної науки і даного навчального предмета; навчальними можливостями школярів (віковими, фізичними, інтелектуальними тощо); особливостями умов навчання (матеріально-технічними, санітарно-гігієнічними та ін.), можливостями вчителів (рівнем теоретичної, методичної, практичної підготовки, а також розвитком проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних та гностичних здібностей).

### **Висновки до першого розділу**

1. У державних документах, що регламентують фізичне виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, неодноразово звертається увага на незадовільний стан здоров'я підростаючого покоління і пропонується ряд заходів по підвищенню рівня організації навчального процесу з фізичної культури. Дослідження проблем удосконалення навчання є провідною функцією дидактики. Доведено, що навчання являє собою певну систему в елементний склад якого входять цілі, зміст освіти, методи та форми, реальний результат навчання. На якість організації навчання здійснюють вплив як об'єктивні (закономірності і принципи навчання), так і суб'єктивні (умови організації навчання, рівень професійної підготовки учителя, рівень навчальної підготовленості учнів) фактори.

1. Визначено, що однією з провідних категорій дидактики є зміст освіти. Досліджено концепції його побудови різними авторами, де розкриваються позитивні аспекти кожної з них. Аналіз цих концепцій доводить, що найбільш обґрунтованою є культурологічна яку розробили В. В. Краєвський та І. Я. Лернер. Особлива увага звернута на рівні розгляду змісту освіти (загальнотеоретичний, навчального предмета, навчального матеріалу тощо) та його склад, що включає чотири компонента: знання про світ і способи діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

2. Для науково обґрунтованого вивчення фізичної культури, як об'єкта теоретико-методологічного аналізу, досліджено вихідну категорію «культура». У роботі розглянуто «культуру» як специфічну форму буття, виникнення, існування і зміни якої пов'язані виключно з людиною й детерміновані її діяльністю, а методологічною основою є єдність пізнання та розуміння цієї діяльності.

Орієнтуючись на зазначені функції доведено, що культура для людини виступає в трьох іпостасях (ролях): по-перше, вона засвоює (споживає)

культуру на тому рівні, на якому вона (людина) в даний момент життя знаходиться; по-друге, вона виступає як носій культури на тому рівні, на якому вона її засвоїла (опанувала); по-третє, вона є тією особою, що створює культуру. При цьому запропоновано розглядати фізичну культуру як наскрізну складову загальної культури, специфічний процес і результат людської діяльності, засіб і спосіб фізичного розвитку і вдосконалення людини, спрямовані на забезпечення практичного виконання нею своїх соціальних обов'язків, ефективну реалізацію всіх видів діяльності. Провідним засобом фізичної культури вважається доцільно організована фізкультурна діяльність.

3. Аналіз різних тлумачень поняття «фізичне виховання» і керуючись загальнонауковим визначенням поняття «виховання», під фізичним вихованням слід розуміти педагогічний процес, спрямований на формування певної системи ставлень людини до особистого здоров'я як соціальної цінності, до цінностей фізичної культури, розвиток фізичного потенціалу під час фізкультурної діяльності як основного засобу фізичної культури. Система фізичного виховання учнів передбачає включення різноманітних урочних та позаурочних форм: фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня школи; уроки фізичної культури; тренувально-спортивні заходи у вигляді гуртків, груп, спортивних секцій з різних видів спорту; фізкультурно-масові і спортивні заходи у позакласній і позашкільній роботі; різноманітні компоненти професійно-прикладної фізичної підготовки.

4. Історія розвитку теорії методів навчання свідчить про наявність чотирьох «революцій» залежно від переваги певних засобів навчання і джерел інформації: замість батьків навчання здійснюють учителі, заміна усного слова писемним, поява друкованого слова (навчальні книги, підручники тощо), автоматизація і комп'ютеризація навчання. Доведено, що в сучасності не існує загальновизнаної класифікації методів навчання і більше практичне втілення мають підходи Ю. Бабанського, В. Бондаря, І. Лернера.

Для відбору методів навчання в реальний навчальний процес визначено перелік критеріїв і факторів, що впливають на цей процес. До них відносяться: цілі і завдання конкретного етапу навчання; зміст навчального матеріалу; закономірності і принципи навчання; рівень професійної підготовки учителя; навчальні можливості учнів; умови навчання (матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні тощо).

## РОЗДІЛ 2

### СТАН ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У розділі розкриваються основні протиріччя формування і розвитку фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, змістовна

сутність понять «фізкультурна освіта», «структура змісту фізкультурної освіти», «склад змісту фізкультурної освіти», «проектування змісту фізкультурної освіти», визначаються основні цілі та функції фізкультурної освіти. У логіко-дидактичному аспекті аналізуються складові компоненти змісту фізкультурної освіти (теоретичний компонент, способи діяльності інтелектуального характеру, способи діяльності практичного характеру), визначаються дидактичні орієнтири, основні джерела і фактори добору та конструювання змісту фізкультурної освіти основної школи. Визначено роль державних стандартів, навчальної програми й дидактичної моделі навчального предмета «Фізична культура» в проектуванні змісту фізкультурної освіти. Окремо розглядаються питання визначення ролі та місця методів навчання в проектуванні змісту фізкультурної освіти учнів середніх класів. Крім цього, висвітлюються питання логіки розкриття змісту фізкультурної освіти в реальному навчальному процесі.

## **2.1. Концептуальні основи формування теорії змісту фізкультурної освіти**

У державних документах, що регламентують загальну середню освіту [356, 430], неодноразово зверталась увага на незадовільний стан фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. Однією з головних причин такого стану вважається відсутність науково обґрунтованої системи фізкультурної освіти. На нашу думку це пов'язано з тим, що не розроблена цілісна концепція побудови і розвитку цієї системи, не визначені шляхи її модернізації. Певною спробою вирішення цієї проблеми вважається підготовка «Концепції фізичного виховання в системі освіти України» (затверджена колегією МОН України 23.04.1997р. протокол №7/6-18) [240]. з У концепції пропонувалося оптимізувати фізичне виховання дітей і молоді, покращити стан здоров'я і працездатність населення країни (привести його у відповідність до світових стандартів і вимог). Дія цієї концепції була розрахована до 2005 року, але конкретних шляхів і заходів подолання визначених недоліків у концепції не пропонувалося і, як наслідок стан фізичного виховання в школах не поліпшився. Зазначене вище обумовлює підготовку нових концептуальних підходів до модернізації фізкультурної освіти учнів. Без науково обґрунтованої стратегії такої перебудови пошук оптимальних її шляхів буде здійснюватися методом «спроб і помилок». Слід зазначити, що помилки стратегічного характеру є найдорожчими. Складність подальшого процесу в перебудові фізкультурної освіти полягає в тому, що ці помилки неможливо компенсувати на її ієрархічних рівнях. Обґрунтування такої стратегії у формі концептуальних підходів є провідною метою нашого дослідження.

Концепція – це форма та засіб наукового пізнання, певний спосіб розуміння, пояснення, тлумачення основної ідеї теорії, це науково обґрунтований та в основному доведений вираз основного змісту теорії [492].

Дослідженнями М. А. Данилова та Б. П. Єсипова [160] доведено, що важливою рушійною силою розробки концептуальних основ навчання є визначення основних протиріч. А. П. Матвеев [333], вивчаючи стан фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, відмічає, що перед фахівцями в галузі теорії і методики фізичного виховання постає проблема розвитку основ фізкультурної освіти школярів, проблема формування фізичної культури особистості. До основних науково-педагогічних протиріч, які потребують активного вирішення, автор відносить такі:

- повсякденна педагогічна практика здійснюється без точної, науково обґрунтованої цільової установки на активне засвоєння школярами цінностей фізичної культури або в умовах заміни даної установки тільки прагматичними завданнями для вдосконалення фізичного статусу дитини;
- дилема у визначенні та виборі спрямованості навчального предмета: пріоритет на біологічний або соціальний розвиток у школяра; акцент на навчання рухових дій або виховання фізичних якостей;
- дискретність під час засвоєння предмету «Фізична культура», розрізненість і відсутність достатньої послідовності поетапного оволодіння її розділами і навчальними темами при розумінні того, що фізична культура як аспект культури є цілісне утворення, яке не допускає формування «частково» фізично культурного або «частково» фізично некультурного школяра;
- нерозробленість вікового (етапного) підходу до засвоєння цінностей фізичної культури, який враховує не тільки особливості біологічного, але і соціального розвитку дитини, що потребує орієнтуватися під час розробки програмно-методичного забезпечення педагогічного процесу і на «паспортний», і на «біологічний», і на «соціальний» вік;
- суворо задана соціальна орієнтованість педагога і власне навчальна діяльність при наявності у школярів своїх індивідуальних цінностей, у тому числі і в фізичній культурі.

Аналіз наведених протиріч свідчить про значні недоліки в організації навчально-виховного процесу в рамках навчального предмета «Фізична культура», але ці недоліки носять надто узагальнений характер без визначення шляхів їх подолання. На нашу думку з теоретико-методологічних підходів до формування дидактичних основ фізкультурної освіти існують такі протиріччя:

- 1) протиріччя між завданнями гуманізації освіти, яка потребує звернення до особистості учня, створення умов для формування в індивіда соціально значущої системи цінностей, і реальною практикою навчання, не орієнтованою на цілісне формування особистості;
- 2) протиріччя між метою та завданнями, які поставлені перед фізичним вихованням у школі, і новими підходами до їх визначення та формулювання,

більшість їх носить розмитий, неконкретний характер;

3) протиріччя між змістом фізкультурної освіти, що пропонується в програмах, підручниках і навчальних посібниках, і дидактично обґрунтованими складовими змісту загальної середньої освіти (знання та способи діяльності інтелектуального і практичного характеру, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід творчого використання знань і способів діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до того, що вивчається, до дійсності, самого себе тощо);

4) протиріччя між традиційними методами і формами організації навчального процесу і сучасними інноваційними підходами до їх оновлення та модернізації;

5) протиріччя між існуючою системою оцінювання навчальних досягнень учнів, рівня їх фізичної підготовленості та реальними можливостями учнів різних ступенів навчання і з різними фізичними можливостями;

6) протиріччя між наявною матеріально-технічною базою сучасних загальноосвітніх навчальних закладів та сучасними вимогами до її створення і використання;

7) недостатня обґрунтованість визначень основних дидактичних понять: навчання, зміст фізкультурної освіти, методи навчання та їх склад, форми організації навчальної діяльності, система оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Саме пошук шляхів вирішення зазначених протиріч і є одним із завдань нашого дослідження. Важливою складовою фізкультурної освіти, як і освіти в цілому, є зміст, у нашому дослідженні мова буде йти про зміст фізкультурної освіти. Першим поняття «фізична освіта» почав використовувати П. Ф. Лесгафт [302, 303]. Згідно з його концепцією вона є свідомим процесом впливу фізичних вправ на людину для формування рухових умінь і навичок, будування рухових дій, як «сприяння розвитку розумної людини». У підручниках і навчальних посібниках з теорії і методики фізичного виховання (фізичної культури) наводяться різні варіанти визначення поняття «фізична освіта»:

- «рівень знань з фізичного виховання, рухових і гігієнічних умінь та навичок» [232];
- «процес і результат навчально-виховної роботи з придбання спеціальних систематизованих знань, умінь і навичок, а також засобів самостійного пізнання закономірностей рухової діяльності, умінь використовувати їх у житті» [472];
- «процес і результат оволодіння спеціальними систематизованими знаннями, фізичними вправами, а також засобами їх самостійного вивчення і використання у житті» [476];
- «придбання учнями визначених знань, умінь і навичок виконувати фізичні вправи і уміння застосовувати їх в житті» [475];



- «система засвоєння людиною раціональних засобів керування своїми рухами, придбання таким шляхом необхідного у житті фонду рухових умінь, навичок і пов'язаних із ними знань» [382];
- «фізична освіта являє собою засвоєння людиною в процесі спеціального навчання системи раціональних способів керування своїми рухами, необхідного в житті фонду рухових умінь, навичок і пов'язаних із ними знань» [532, 533].

На сучасному етапі поряд із терміном «фізична освіта» ряд авторів уживають термін «фізкультурна освіта», розуміючи при цьому більш високий рівень засвоєння складових фізичної культури. Н. А. Карпушко та ін. [225] відзначають, що головною ознакою фізкультурноосвіченої особистості є включеність у фізкультурно-спортивну діяльність як систему занять, що самостійно конструюється і реалізується, або участь у її розробці.

У «Педагогічній енциклопедії» [393] дещо інший підхід до цих понять і відзначається, що «фізична освіта» є системою підготовки спеціалістів у галузі фізики, а «фізкультурна освіта» – форма підготовки спеціалістів з фізичної культури. На думку О. М. Худолія [509], фізкультурна освіта - це процес формування у людини рухових умінь і навичок, а також передачі спеціальних знань у галузі фізичної культури.

Аналізуючи наведені визначення та узагальнюючи їх зміст, а також керуючись сучасними науковими підходами до визначення складових змісту освіти, фізкультурну освіту ми будемо розуміти **як процес і результат оволодіння учнями певною системою предметно-наукових і допоміжних знань, способами діяльності інтелектуального та практичного (фізичними вправами) характеру, раціональними способами управління власною фізкультурною діяльністю.**

Ряд авторів [277, 309, 473] торкаючись діяльності загальноосвітніх навчальних закладів замість наведених понять використовують такі словосполучення, як «неспеціальна фізкультурна освіта», «базова фізкультурна освіта», і вкладають у них специфічний зміст у розгорнутій формі. Так, А. В. Лотоненко та ін. [309] «неспеціальну фізкультурну освіту» визначають як вид фізичної культури – органічну частину освіти людини, що формується в силу об'єктивної потреби в систематичній і цілеспрямованій фізичній підготовці підростаючого покоління до практичної діяльності, у необхідності оволодівати знаннями, уміннями, навичками. Ю. Ф. Курамшин [473] вказує, що «базова фізкультурна освіта» передбачає удосконалення природних а також формування і розвиток нових рухових навичок і фізичних якостей на оптимальному для життєдіяльності людині рівні, що здійснюється разом із засвоєнням мінімуму знань, достатнього для повсякденного життя, для укріплення здоров'я людини, розвитку її фізичних здібностей.

Провідними джерелами проектування змісту фізкультурної освіти є науково обґрунтовані цілі та завдання навчального предмета «Фізична культура», які висвітлюються в державній програмі. Від адаптації цих цілей і завдань до потреб учнів різного віку залежить ставлення дітей до фізкультурної діяльності під час навчального процесу. Дані соціологічних

опитувань свідчать що інтерес до занять на уроках фізичної культури падає з віком учнів. Якщо в початковій школі при наявності біологічної потреби в рухах показники інтересу і активності на заняттях високі, то поступово до старших класів інтерес у школярів стабільно знижується. І такий стан ставлення учнів до занять фізичною культурою спостерігається не тільки на Україні.

На значні недоліки в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл звертала увагу велика кількість науковців: В. К. Бальсевич [33-35], М. Я. Виленський [123], Л. В. Волков [128, 129], А. А. Гужаловський [381], Ю. Д. Железняк [186], Т. Ю. Круцевич [262, 264, 265], З. І. Кузнецова [266, 267], Л. І. Лубишева [310, 311], Н. А. Лупандина [317, 318], В. І. Лях [320, 322], Г. Б. Мейксон [320, 342], В. М. Платонов [408], Т. Т. Ротерс [435], О. В. Тимошенко [479], Б. М. Шиян [532, 534] та багато інших. Однією з причин виявлених недоліків є, на нашу думку, невідповідність функціонального призначення кожного ступеня навчання до цільових установок, на які спирається практика викладання навчального предмета «Фізична культура». З перших років придбання статусу самостійної навчальної дисципліни і до теперішнього часу в шкільній фізичній культурі, на відміну від інших навчальних предметів, відсутнє власне теоретико-методологічне підґрунтя. На думку А. Ф. Бойко [65] головним недоліком шкільної фізичної культури є відсутність власної ідеології, вона не виконує ні стратегічних, ні тактичних завдань. Навчальний процес на уроках фізичної культури продовжує розглядатися як певний варіант тренувального процесу. Але якщо тренувальний процес із конкретного виду спорту ґрунтується на логічній послідовності змісту і етапності багаторічної підготовки, то зміст фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах являє собою конгломеративний набір різних розділів програми (які є проекцією певного виду спорту) і повною науковою необґрунтованістю етапів їх вивчення на різних ступенях навчання.

На нашу думку спостерігається відсутність розробки дослідження теоретико-методологічних основ дидактики шкільної фізичної культури. При цьому відсутність розробки цих основ та їх теоретичного обґрунтування є головною перешкодою у створенні системи навчання з предмета «Фізична культура». Теорія цього навчального предмета (якщо вона існує) значно відстає у своєму розвитку від дидактичної теорії організації навчального процесу в цілому і від теоретичних досліджень з інших предметів зокрема. Низьку результативність навчального процесу з фізичної культури намагалися компенсувати різноманітними формами фізичного виховання в режимі навчального дня, позакласною і позашкільною фізкультурно-масовою і спортивною роботою, а також упровадженням самостійних занять учнів фізичними вправами.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі фізичної культури вважається впровадження особистісно орієнтованої освіти з метою формування фізичної культури особистості. Реалізація цього напрямку має важливе значення для однієї зі складових освіти – фізкультурної освіти.

Перед загальноосвітньою школою визначена така мета: в усіх ланках системи освіти шляхом використання засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи закласти основи для забезпечення і розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного учня. Вирішення цієї мети передбачено навчальними програмами у яких вона конкретизується, як: збереження і зміцнення здоров'я; розвиток основних фізичних якостей та рухових здібностей; підвищення рівня фізичної підготовленості учнів. Якщо конкретизувати цю ціль для навчального предмета «Фізична культура», то головною метою буде формування різнобічно розвиненої особистості, що передбачає оволодіння школярами цінностями загальної фізичної культури. До головних завдань ми можемо віднести такі: формування позитивних потреб і мотивів до занять фізичною культурою; досягнення належного рівня здоров'я і оптимального фізичного розвитку; відповідний віку розвиток рухових здібностей; формування знань та вмінь здійснювати власну рухову (фізкультурно-оздоровчу і спортивну) діяльність; прищеплення навичок вести здоровий спосіб життя тощо. Вирішення зазначеної основної мети передбачає реалізацію навчальних, розвивальних і оздоровчих, пізнавальних і виховних цілей, зміст яких конкретизується в пояснювальній записці. Але одним із недоліків навчальних програм є відсутність конкретизації навчальних цілей для учнів різних ступенів навчання. Їх формулювання носить надто узагальнений, розмитий характер, що не дозволяє визначити конкретні засоби їх реалізації. Це не дозволяє враховувати одну із суттєвих ознак особистісно орієнтованої освіти: оптимальний розвиток особистості визначається його одночасною каузальною (причинною) і цільовою детермінацією [412]. Не визначені такі цілі й у посібниках, де розкривається методика навчання учнів на уроках фізичної культури.

Однією з причин відсутності розробки конкретних цілей і відповідних завдань є невизначеність провідних функцій шкільної фізичної культури в кожному з трьох ступенів навчання.

Орієнтуючись на провідні дидактичні функції загальної середньої освіти, положення теорії Л. С. Виготського [116, 117, 118] про наявність певних сенситивних періодів розвитку інтелектуальних, психічних і моторних здібностей дітей, а також досліджень О. Г. Сухарева [463] стосовно вікових особливостей розвитку основних рухових якостей, ми обґрунтували функції шкільної фізичної культури в початковому, основному та старшому ступенях загальноосвітньої школи [87, 88, 96, 97, 98, 104]. У нашому дослідженні ми торкаємося проблем методики навчання учнів основної школи, тому основні функції початкової і старшої школи тільки висвітлимо, а функції та особливості навчання учнів основної школи конкретизуємо.

Ураховуючи анатомо-фізіологічні особливості формування організму учнів початкових класів, їх попередній досвід рухової діяльності, визначено, що в цей період найбільш інтенсивно розвиваються гнучкість, спритність, швидкість, координація рухів тощо. Інтенсивність розвитку цих здібностей залежить від якості засвоєння учнями техніки виконання основних рухових дій (легкоатлетичних, гімнастичних, ігрових тощо) і багаторазового

виконання різноманітних фізичних вправ, що сприяє розвитку зазначених рухових здібностей за рахунок тренувального ефекту. Тому ми вважаємо, що провідною функцією навчального предмета «Фізична культура» в початкових класах є ознайомлення з теоретичними основами фізкультурної діяльності, формування «школи» рухів і розвиток зазначених вище рухових здібностей. Згідно з цією функцією необхідно конкретизувати основні цілі та завдання шкільного фізичного виховання в початковій школі.

Провідною функцією основної школи слід вважати поглиблення рівня теоретичних знань в сфері фізкультурної діяльності, інтенсивний розвиток основних рухових здібностей, а також реалізація діагностично-прогностичної функції, яка спрямована на визначення можливостей і здібностей кожного учня в поглибленому засвоєнні вмінь і навичок у певному виді спорту. Ці вміння й навички учні можуть удосконалювати в позашкільній спортивно-масовій роботі (дитячо-юнацькі спортивні школи, спортивні товариства тощо). Відповідно змінюються цілі й завдання фізичного виховання учнів основної школи.

До основних цілей слід віднести:

- 1) дотримання головних правил здорового способу життя;
- 2) продовження розвитку швидкості, спритності, координації рухів, гнучкості та формування силових і швидкісно-силових здібностей;
- 3) закріплення вмінь та навичок виконання спеціальних, підготовчих і основних фізичних вправ, передбачених розділами програми;
- 4) озброєння учнів знаннями та вміннями здійснювати самоконтроль під час виконання фізичних вправ;
- 5) орієнтація учнів на вибір певного виду спорту для позакласних і позашкільних занять;
- 6) визначення рівня фізичної підготовленості за допомогою навчальних і контрольних нормативів, а також доступних рухових тестів.

Похідними від основних цілей у середніх класах є такі провідні завдання:

- озброєння учнів теоретико-методичними знаннями, передбаченими навчальною програмою;
- досягнення засвоєння учнями основ фізичної, технічної і тактичної підготовки за всіма розділами програми з урахуванням статевих і антропометричних особливостей, а також рівня фізичної підготовки;
- навчання учнів контролю фізичної підготовленості за допомогою рухових тестів;
- озброєння учнів уміннями аналізувати власний стан здоров'я за допомогою пульсу, дихання, приладів для вимірювання артеріального тиску тощо;

- прийняття в учнів контрольних та навчальних нормативів із метою визначення рівня навчальних досягнень;

Як і в початковій школі, для кожного класу та певного розділу програми завдання конкретизуються: поглиблене засвоєння техніки виконання основних фізичних вправ; формування індивідуальних і командних тактичних дій у спортивних іграх тощо.

На базі високого рівня формування “школи рухів”, фундаментального розвитку зазначених вище рухових здібностей у початковій і в основній школах провідною функцією старшої школи слід вважати фізкультурно-спортивне вдосконалення в обраному виді спорту або виді фізкультурної діяльності. Учні цих класів вирішують відповідні до цієї функції цілі й завдання, складають індивідуальні плани і програми фізичного розвитку й удосконалення.

На наш погляд, такий підхід до визначення функцій, цілей і завдань шкільної фізичної культури дозволить: здійснювати особистісно орієнтований підхід до навчання учнів за статевими та індивідуальними особливостями фізичного розвитку, а також з урахуванням їх потреб і нахилів; навчити учнів «слухати» і «оцінювати» власний фізичний стан, добирати і використовувати різноманітні засоби власного фізичного вдосконалення; відійти вчителям від надто узагальнених, розмитих цілей навчання.

Розробка концептуальних основ фізкультурної освіти передбачає вивчення теоретико-методологічних основ удосконалення уроку фізичної культури як основної форми фізичного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. Для здійснення цього процесу необхідно проаналізувати теоретичні підходи до навчального предмета «фізична культура». Теоретичні дослідження в галузі дидактики навчальних предметів дозволяють констатувати, що провідним компонентом навчального предмета «фізична культура» є способи діяльності практичного характеру (різноманітні фізичні вправи й розвиток рухових здібностей). І фахівці в галузі теорії і методики фізичного виховання в основному приділяють увагу саме цьому провідному компоненту. Ми пропонуємо визначити, що цей навчальний предмет базується на наявності двох блоків: змістовного і процесуального. Кожен блок має елементний склад і структуру. Від їх взаємозв'язку залежить створення науково обґрунтованої системи навчання на уроках фізичної культури.

У цьому підрозділі ми тільки позначили основні концептуальні підходи до формування теорії змісту фізкультурної освіти. Нижче ми будемо досліджувати шляхи реалізації зазначених підходів.

## **2.2. Теоретичні основи проектування змісту фізкультурної освіти**

Зміни, що відбуваються в соціокультурних умовах у суспільстві, з одного боку, і певний консерватизм системи загальної середньої освіти, з іншого, призвели до виникнення протиріччя між новими умовами діяльності

загальноосвітніх навчальних закладів та існуючим змістом освіти. Тому модернізація змісту освіти є однією з актуальних проблем розвитку освіти. Зазначена модернізація вимагає створення нових проектів у розвитку теорії змісту освіти.

У сучасних психолого-педагогічних науках діяльність із проектування змісту освіти відіграє суттєву роль. Проблеми практичного використання наукових знань у сфері проектування, підвищення наукових досліджень у цьому напрямі, висувають сьогодні проектувальну діяльність науковців на передній край освіти в цілому. Торкаючись основних понять проблеми необхідно відзначити, що проект (від лат. *proiectus* – кинутий уперед) є певним задумом, планом. Проектування – процес створення проекту-прототипу, прообразу, передбачуваного або можливого об'єкта, стану [454]. Історично проектування виникло у сфері діяльності під загальною назвою «виготовлення» (домобудування, будування кораблів, виготовлення машин, будування міст тощо), як момент, що пов'язаний зі створенням креслень і розрахунків (макетах, малюнках) зовнішнього вигляду, будови і визначення функціонування майбутнього об'єкта тощо.

Розглядаючи проектування як форму мислення, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру, І. С. Альтшуллер [7], Г. П. Щедровицький [527] та ін. досліджували гносеологічні, методологічні і соціальні проблеми проектування. Сучасний стан розвитку проектувальної діяльності у сфері педагогічних теорій характеризується системним підходом до рішення складних питань освіти, звертанням до комплексу психолого-педагогічних, соціальних, гуманітарних, фізіологічних та інших проблем. Але, перш ніж розкрити основні аспекти педагогічного проектування, необхідно розглянути загальні теоретичні питання проектування як процесу.

Для вивчення специфіки проектування як особливої форми мислення і діяльності визначено такі основні завдання проектування:

- розкрити сутність процесу проектування, його складові;
- визначити основні цілі та завдання проектування;
- охарактеризувати функції проектування;
- описати співвідношення проектування з іншими формами діяльності.

Аналіз визначень поняття «проектування» свідчить про наявність різних підходів. У стислому варіанті воно розглядається як: цілеспрямована діяльність із вирішення певних завдань; «моделювання» дій, що передбачаються до їх здійснення; здійснення дуже складного акту за інструкцією; творча діяльність, яка викликає до життя дещо нове і корисне, чого раніше не існувало.

Орієнтуючись на наведені висловлювання, можна зробити висновок, що головною метою проектування визначають позитивні зміни в об'єкті, що вивчається і контролюється. У сучасності науковці визначають проектування як самостійну сферу діяльності, в якій необхідно виділити ряд загальних характеристик:

1. Той, хто створює проект, повинен розробити модель об'єкта повністю, вирішивши всі питання щодо структури і змісту.

2. Проектувальник розробляє свій об'єкт у семіотичному аспекті ( семіотика – наука про знаки), використовуючи схеми, макети, графіки, моделі тощо.

3. Для проектування характерною є певна логіка розгортання діяльності. Визначаються джерела і фактори, які є підґрунтям майбутнього проекту, співставляються протилежні та не співпадаючі вимоги до об'єкта, розробляються окремі плани підсистеми об'єкта, опис будови, функції об'єкта в цілому та його підсистем.

Важливою умовою якісного проектування є використання системного підходу і конструктивної методології, які є фундаментом системного проектування. Проектування є творчою діяльністю, але воно повинно ґрунтуватися на певних правилах, принципах і методах, які вважаються відбиттям самої структури проектувальної діяльності, її законів і законів самої творчо перетворюваної дійсності.

У літературі проектування іноді визначається через співвідношення з поняттям «конструювання». Деякі фахівці розглядають проектування і конструювання як взаємообумовлені етапи єдиної проектно-конструкторської діяльності. Як вважав Я. Дитрих [170], проектування передуює конструюванню. Під проектуванням автор розуміє вибір деякого способу дій. В окремому випадку – створення системи як логічної основи дій. Конструювання ґрунтується, на його думку, на проектуванні та являє собою підбір конструктивних характеристик, що визначають логічну основу конструкції.

Під час розгляду співвідношення понять «проектування» і «конструювання» важливо враховувати не тільки те, що ці поняття використовуються у взаємозв'язку, але і те, що практика застосування поняття «конструювання» виходить далеко за межі тих умов, які частіше задаються при використанні поняття «проектування», і охоплює різноманітні творчі процеси, що пов'язані з розумовою побудовою нового об'єкта, який відповідає певним обґрунтованим вимогам.

На думку Г. А. Антонюк [14], проектування – це обґрунтоване конструювання з метою втілення в життя предмета, що відповідає заданим вимогам, результатом якого є ідеальна (розумова) модель цього предмета, яка виражена в певній знаковій формі. Педагогічне проектування, на нашу думку, є продуктивною діяльністю, продуктом якої вважається проект і програма його реалізації в практику освіти, а також результати освіти, які мають місце під час реалізації проекту. При цьому проектування передбачає застосування аналізу і синтезу. Аналіз як розчленування на елементи і вивчення кожного елемента окремо виконується під час проектування для перевірки перших поставлених цілей. Синтез – об'єднання елементів у ціле – ближче до проектування, але він повинен бути творчим, щоб комбінації елементів, які об'єднуються, були оригінальними і обґрунтованими. У процесі проектування аналіз і синтез не відокремлені один від одного і діють одночасно.

Процес проектування починається з отримання інформації з різних джерел про стан галузі, що вивчається і досліджується. Та людина, яка виступає в ролі проєктанта, визначає потребу у створенні системи, що забезпечить рішення нагальної потреби. Потім сформульована потреба повинна бути представлена у вигляді математичної, графічної або схематичної моделі, які виражають загальну науково обґрунтовану концепцію. Реалізація концепції перевіряється шляхом первинного аналізу, а потім пропонується для практики (рис.2.1).

### Рис. 2.1. Структурна схема проектування ( за Г. А. Антонюк)

Під час проектування об'єкта, системи або процесу необхідно забезпечити ряд умов, які пов'язані з об'єктивними і суб'єктивними факторами. До об'єктивних факторів слід віднести джерела проектування, критерії, параметри і характеристика об'єкта. До суб'єктивних факторів відносяться: час, який виділено на сам процес проектування, мінливі характеристики об'єкта, умови реалізації проекту.

Сама технологія проектування являє собою послідовність етапів, які складають процес проектування, у межах якого можливий логічний розвиток конструкції. Етапи можуть повторюватися на підставі аналізу і прийняття відповідних рішень.

До основних етапів проектування він відносить:

1. Вивчення стану об'єкта і його основних характеристик, їх якісний склад.
2. Проаналізувавши причини незадовільного стану об'єкта, проєктант визначає існуючу потребу в якісній зміні об'єкта.
3. Визначення провідних цілей і відповідних завдань.
4. Формулювання нових ідей і розробка концепції.
5. Аналіз обраної концепції, співставлення її з уже існуючими, але не сучасними.
6. Опис системи, процесу і представлення їх у вигляді схем, графіків, таблиць, матриць тощо.



7. Експеримент. Створення зразка проекту в описовій і наочній (схеми, графіки, таблиці тощо) формі для практики.

8. Реалізація проекту на практиці.

Варіант виділення етапів педагогічного проектування пропонує

В. Гінецинський [147]:

1. Констатація і оцінка результатів реальної практичної діяльності.

2. Висування гіпотез про зв'язок результатів з факторами навчального процесу.

3. Побудова конкретної педагогічної системи (ПС-1).

4. Побудова ПС-2 спеціального цільового призначення.

5. Побудова методики вимірювання параметрів системи.

6. Порівняння результатів вимірювання функціонування ПС-1 і ПС-2.

7. Побудова оптимізованого варіанту конкретної педагогічної системи.

Порівняння обох варіантів дозволяє нам зробити висновок, що для проектування змісту фізкультурної освіти більш реальним вважається перший варіант.

Важливим у процесі проектування є вирішення протиріччя між творчим мисленням і логічним аналізом. Творче мислення більш продуктивне в тому випадку, коли уява може охопити всі сторони проблеми, що вивчається.

Аналіз дає кращі результати при послідовному, упорядкованому вивченні проблеми. У процесі проектування необхідно дотримуватися обґрунтованого балансу між творчим мисленням і логічним аналізом. Оскільки проектування являє собою послідовність етапів, що визначають стан розробки, то можливо і необхідно здійснювати логічний аналіз. Більш того, логічний аналіз і творче мислення в межах зазначеної схеми можуть відбуватися одночасно.

Головною складністю процесу проектування є те, що той, хто проектує, повинен на підставі отриманих даних прогнозувати певний майбутній стан об'єкта. Процес проектування утворює певний ланцюг операцій, у результаті яких з'являється новоутворений об'єкт. Проект є практичною моделлю, яка вказує, що саме, в якій послідовності та яким чином повинно бути зроблено, щоб отримати оптимальний об'єкт, що проектується.

Питання проектування (добору і конструювання) змісту загальної середньої освіти були і залишаються найбільш складними в сучасній дидактиці. Для здійснення наукового проектування змісту освіти необхідно уточнити його склад, функції і структуру. На думку В. В. Краєвського [477], *склад змісту освіти* є педагогічною інтерпретацією поставлених суспільством цілей, приватні педагогічні цілі виступають на кожному рівні як елементи складу змісту. *Функції змісту освіти* на кожному рівні набувають специфічних характеристик. Основна функція змісту загальної середньої освіти – служити засобом реалізації соціального замовлення. Загальне теоретичне уявлення (перший рівень), що ґрунтується на вимогах суспільства до освіти, виконує стосовно до наступних рівнів функції основи та джерела формування змісту освіти. Функції навчального предмета визначаються специфікою тих цілей і завдань, які йому відводяться в

реалізації загальних цілей освіти. Функції навчального матеріалу пов'язані з дидактичними завданнями, що звернені до формування особистості, для виконання яких призначені елементи конкретних навчальних матеріалів. Специфічні функції мають четвертий і п'ятий рівень змісту освіти.

*Структура змісту освіти* визначається в першу чергу функціями його елементів. Вона відбиває зв'язок між елементами складу змісту освіти на кожному рівні його формування.

Для здійснення проектування змісту освіти на всіх рівнях необхідно визначити обґрунтовані орієнтири на основі соціального замовлення. До таких орієнтирів В. В. Краєвський [477] відносить:

1. Вимоги суспільства до загальної середньої освіти щодо формування структури особистості.
2. Реальні можливості школи.
3. Реальні можливості учнів.

Однією з головних вимог до змісту освіти є те, що він повинен передбачати загальну доступність, розраховану на всіх учнів, яка припускає різну глибину засвоєння з урахуванням здібностей учнів, їх потреб і нахилів. Існують також два важливих аспекти змісту освіти, на які не завжди звертають увагу науковці. Це змістовно-об'ємний (що включено в зміст освіти і в якому об'ємі) і часовий (у які терміни навчання включати визначений об'єм змісту). За роки навчання в школі необхідно забезпечити той рівень загальної підготовки учнів, який є достатнім у якості бази для подальшої професійної та культурної життєдіяльності випускників. Головною умовою досягнення цієї мети є якість наповнення змісту освіти. Процедура проектування змісту освіти являє собою встановлення співвідношення різних видів діяльності (пізнавальної та практичної), що виходять із соціального досвіду та системи цінностей, яку в подальшому необхідно засвоїти випускникам.

Проектування змісту освіти вимагає дотримання певних вимог. При цьому І. Я. Лернер [300], до основних вимог проектування змісту освіти відносить:

- 1) значення знань і способів діяльності інтелектуального і практичного характеру для широкої практики та розуміння дійсності на доступному віку рівні;
- 2) відповідність знань і способів діяльності функціям навчально-виховного процесу;
- 3) універсальність ( тобто для всіх) значення змісту навчального матеріалу для загальної освіти;
- 4) необхідність знань педагогічно адаптованого змісту певної науки відповідно до цілей загальної середньої освіти;
- 5) відбиття міжнаукових ( філософських, методологічних, логічних та ін.) знань, пов'язаних з історією пізнання, техніки, життя людини;
- 6) важливість знань для формування доступних, узагальнених, світоглядних поглядів на природу, суспільство, людину;

- 7) розкриття міждисциплінарних знань (історико-наукові, контрольні-оціночні, міжпредметні тощо) і способів діяльності інтелектуального та практичного характеру (додано Ю.В.);
- 8) достатній мінімум науково обґрунтованого змісту;
- 9) урахування ступеня масової доступності матеріалу, що проектується (добирається і конструюється);
- 10) урахування емоційно-ціннісної спрямованості змісту.

Торкаючись проблеми проектування змісту фізкультурної освіти Р. Х. Яруллин [545] виділяє такі основні принципи:

*1. Принципи відповідності програмового матеріалу базовим фундаментальним основам науки про фізичну культуру.*

Поділяючи теоретичну і практичну частини навчального предмета він пропонує в теоретичну частину програми включити: наукові знання про фізичну культуру як частину загальної культури суспільства; людину і як вид – рухову діяльність людини, яка формує і розвиває природні властивості її організму; історію виникнення і розвиток фізичної культури; основи учення про рухові здібності людини; основи гігієнічних знань і самоконтролю під час занять фізичними вправами тощо.

*2. Принципи єдності та протилежності логіки науки про фізичну культуру і логіки навчального предмета «Фізична культура».*

Вивчення науки, тобто оволодіння наукової системи знань, передбачає ознайомлення учнів із тими конкретними фактами, з аналізу яких наука вивела свої основні поняття, визначення, закони, теорії. Навчальний предмет, що ознайомлює учнів з основами науки, повинен привести їх до розуміння логіки науки, логічної системи фактів, понять, законів, теорії. Разом із тим логіка навчального предмета відбиває послідовність змісту предмета, порядок його вивчення в передбачених програмою зв'язках його елементів і частин.

*3. Принципи структурної єдності змісту предмета «Фізична культура» з урахуванням особистісного розвитку і становлення школяра.* Цей принцип передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонію компонентів структури фізичної культури особистості школяра, що сприяє загальному розвитку.

*4. Принципи врахування змістовної і процесуальної сторін навчання під час формування і конструювання змісту програми з предмета «Фізична культура».* Його реалізація передбачає представленість у даному предметі основних видів людської діяльності.

Аналіз змісту наведених принципів свідчить про певну їх необґрунтованість. Так у другому принципі мова йде про науку про фізичну культуру і не конкретизується яку «Теорію і методіку фізичного виховання» або про «Теорію фізичної культури»? У третьому принципі мова йде про структуру фізичної культури особистості, яка також немає наукового обґрунтування.

У цьому підрозділі ми висвітлили теоретичні основи проектування як загальнонаукової категорії, розглянули орієнтири, принципи і вимоги до

проектування змісту загальної середньої освіти і змісту фізкультурної освіти. У наступному підрозділі будемо досліджувати проблему визначення підґрунть, джерел і факторів проектування змісту фізкультурної освіти.

### **2.3. Дидактичні підґрунтя, джерела і фактори проектування змісту фізкультурної освіти**

Орієнтуючись на теоретико-методологічні підходи В. В. Краєвського [477] щодо визначення підґрунть для конструювання змісту освіти, а саме на нормативне уявлення про формування змісту освіти, визначено основні складові та етапи діяльності з цілеспрямованого формування (конструювання) змісту:

1. Створення уявлення про рівні та джерела формування змісту фізкультурної освіти (науково-теоретична діяльність на дидактичному рівні).
2. Створення уявлення про модель та функції навчального предмета «Фізична культура» в цілому і кожного ступеня навчання, а також способи відбиття структури змісту фізкультурної освіти в навчальному предметі (науково-теоретична діяльність на методичному рівні).
3. Діяльність із розробки дидактичних підґрунть формування змісту фізкультурної освіти на рівнях загального теоретичного уявлення, навчального предмета і навчального матеріалу.
4. Діяльність щодо конкретного наповнення змісту фізкультурної освіти.

Створення уявлення про рівні, джерела і фактори формування змісту фізкультурної освіти в середніх загальноосвітніх закладах обумовлено необхідністю застосування системного підходу і пов'язаною з цим ієрархізацією рівнів. Необхідність здійснення цього процесу полягає в упорядкуванні роботи з проектування змісту, у створенні науково обґрунтованих орієнтирів на основі системного підходу, що дозволить сформувати такий зміст фізкультурної освіти, який відповідав би вимогам суспільства і реальним можливостям загальноосвітніх навчальних закладів та учнів різних класів.

Провідним завданням дидактичного дослідження із проектування змісту фізкультурної освіти є розробка підґрунть його формування (соціальних, біологічних, дидактичних, спеціальних у галузі фізичної культури тощо). З урахуванням наявності п'яти рівнів проектування змісту освіти необхідно визначити підґрунтя для кожного рівня.

Підґрунтями для розробки загального теоретичного уявлення є знання про соціальні та біологічні аспекти фізичної культури, дидактичні аспекти побудови навчального процесу, психолого-педагогічні та фізіологічні аспекти рухової активності, методологічні аспекти теорії та методики фізичного виховання тощо. Підґрунтя на цьому рівні дають вказівки на необхідність ієрархізації рівнів формування змісту фізкультурної освіти,

необхідність представлення цілей зазначених аспектів у вигляді елементів його складу, відбиття в структурі змісту на цьому рівні міжпредметних зв'язків, які реалізуються під час формування змісту фізкультурної освіти на наступних рівнях.

На рівні навчального предмета зазначені на попередньому рівні підгрунття конкретизуються стосовно ступенів навчання (початкова, основна і старша школа), трьох провідних блоків змісту фізкультурної освіти (теоретичного компонента і практичного компонента, а також способів діяльності інтелектуального характеру). Такі підгрунття, як норми діяльності з формування змісту фізкультурної освіти, повинні дати відповідь на питання: чим слід керуватися під час переходу від загального теоретичного уявлення про цілі та функції фізичної культури як соціально-біологічного феномена до цілей і функцій навчального предмета «Фізична культура» як провідного засобу реалізації цілей і завдань фізичного виховання ?.

Важливим підгрунттям проектування змісту фізкультурної освіти є уявлення про навчальний предмет, його модель з урахуванням типології навчальних предметів, а також модель навчального процесу. Роль навчального предмета «Фізична культура» у проектуванні змісту фізкультурної освіти ми розглянемо нижче в наступному розділі.

До основних підгрунтть також відноситься Державний стандарт у галузі «Здоров'я і фізична культура» для загальноосвітніх навчальних закладів, який презентує перелік знань та умінь, що дозволяє конкретизувати зміст фізкультурної освіти.

На рівні навчального матеріалу підгрунття передбачають форму конкретних вимог до його добору і конструювання. Це виражається у способі фіксації в програмах, підручниках і навчальних посібниках різних елементів змісту фізкультурної освіти, способів викладу науково-предметних і допоміжних знань, способів діяльності практичного характеру, критеріїв об'єму і складності навчального матеріалу тощо.

Введення поняття «підгрунття» формування змісту фізкультурної освіти не відмінняє наявність таких понять, як «принцип» і «критерій», які використовувалися раніше. Введення нового поняття пов'язано з усвідомленням багаторівневої структури процесу проектування змісту фізкультурної освіти і неможливістю у зв'язку з цим всі орієнтири зводити тільки до одного рівня.

Конкретний та інструментальний характер критерію потребує точного визначення того елемента навчального матеріалу, до якого він відноситься, тобто постає питання про визначення одиниць змісту навчального предмета. Проблема виділення одиниць змісту освіти виникає на всіх рівнях його формування, але чим нижче рівень, тим більше практичне значення має це питання. Під одиницею в дидактичній теорії змісту освіти розуміють значущий для структури змісту на кожному рівні його формування елемент. Значущість елемента визначається шляхом аналізу змісту фізкультурної освіти.

До числа історично визначених одиниць змісту фізкультурної освіти відносяться розділи (модулі) програми, як проекції певних видів спортивної діяльності. На загальнодидактичному рівні з урахуванням типу навчального предмета «Фізична культура» і складових змісту освіти можна виділити елементи знань, елементи умінь і навичок, елементи творчої діяльності, елементи відношень до виучуваного, до світу тощо.

У свою чергу з елементів знань визначаються одиниці теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти: предметно-наукові знання і допоміжні знання (історико-наукові, міжнаукові, контрольно-оцінювальні, міжпредметні, нормативно-профілактичні тощо). З елементів умінь і навичок (способи діяльності практичного характеру) визначаються основні способи діяльності та допоміжні способи діяльності (змагальні або провідні, спеціальні, підвідні вправи тощо).

Дослідження зазначеної проблеми доводить, що якісне проектування будь-якого змісту освіти, у тому числі і змісту фізкультурної освіти, залежить від визначення дидактичних факторів, що впливають на процес добору і конструювання, а також джерел, звідки черпається цей зміст.

Окремі складові проблеми досліджувалися у взаємозв'язку і взаємозалежності при дотриманні певної ієрархії значущості кожного окремого елементу. Такий підхід дозволив визначити не тільки номенклатуру основних компонентів проблеми, але і позначити роль кожного у її вирішенні. Наслідком дослідження цієї проблеми є визначення як педагогічних, так і непедагогічних джерел і факторів проектування змісту фізкультурної освіти.

Вихідне положення концепції проектування змісту фізкультурної освіти полягає в тому, що глобальною функцією навчання є передача молодому поколінню змісту соціального досвіду (в широкому розумінні культури) для його збереження, відтворення і розвитку. Іншими словами, єдиним джерелом, звідки черпається зміст освіти, є культура.

Як відзначав І. Я. Лернер [ 292, 293, 294 ], проектування змісту освіти неминуче стикається з двома питаннями: а) звідки черпати зміст освіти; б) які обставини і умови об'єктивно впливають або підлягають обліку при визначенні змісту освіти, його складових елементів у їх конкретному втіленні

Перше питання потребує визначення джерел проектування змісту фізкультурної освіти. Друге питання передбачає визначення тих обставин або об'єктів дійсності, які впливають на конструювання змісту фізкультурної освіти, але в сам конкретний зміст не входять. Такі обставини або об'єкти дійсності називають факторами, які впливають на складові змісту фізкультурної освіти. У загальнонауковому розумінні, на думку О. О. Іванової [215], фактори являють собою об'єкти, явища, процеси, що впливають на проектування змісту освіти. До них необхідно віднести: ціннісні орієнтири суспільства, його потреби в освіті з урахуванням тенденцій розвитку; концептуальні підходи до освіти як соціального інституту; уявлення про структуру особистості; потреби суспільства у формуванні людей певних якостей особистості тощо.

Фактори проектування будь-якого змісту освіти розглядаються у двох аспектах із позицій різних їх функцій. Перший аспект пов'язаний з тим, що фактор можна розглядати як обставини і об'єкти дійсності, що включають до себе поняття «джерело», оскільки джерело змісту також можна розглядати як фактор, який впливає на його конструювання. Другий передбачає розгляд і врахування факторів, що впливають на конструювання змісту освіти, але не є його джерелом. Факторами-джерелами слід вважати соціальний досвід (його чотирикомпонентний склад) і види діяльності. Види діяльності відрізняються тим, що вони є загальними для багатьох галузей суспільної діяльності: виробничої, наукової, суспільної тощо. Фізична культура є певною галуззю життєдіяльності людей, і тому її слід вважати одним із джерел змісту фізкультурної освіти.

На загальнотеоретичному рівні І. Я. Лернер [292], виділяє такі основні джерела проектування змісту освіти: соціальний досвід, види і галузі діяльності, знання про закономірності засвоєння змісту освіти, методи навчання, засоби навчання, організаційні форми навчання, умови конкретної школи, зміст діяльності вчителя. Стосовно змісту фізкультурної освіти ми цей перелік розширимо і будемо його презентувати з дотриманням певної ієрархії за певною значущістю.

Соціальний досвід являє собою сукупність засобів і способів діяльності, які створені у процесі суспільно-історичної практики для відтворення і розвитку суспільства і які повинні стати надбанням особистості. Думку про те, що джерелом змісту освіти є соціальний досвід, підтримує П. І.

Підкасистий [387]. Але автор робить одне важливе уточнення, що зміст соціального досвіду, тобто культура, взяті в цілому, ще не визначають зміст освіти в школі. У соціальному досвіді необхідно знайти більш конкретні джерела, які формують зміст шкільної освіти. Конкретні джерела добору і конструювання змісту фізкультурної освіти стосовно першого і другого компонентів соціального досвіду ми розглянемо в матеріалах, де розкривається система проектування теоретичного компонента, а також способи діяльності інтелектуального та практичного характеру.

Наступним джерелом формування змісту освіти вважаються види діяльності. При цьому В. С. Шубинський [536] відзначає, що діяльність є основою суспільного життя. Тому однією з головних цілей сучасної освіти є підготовка учнів, здібних до основних видів діяльності. Система суспільних видів діяльності повинна бути педагогічно переосмислена з урахуванням психологічних, фізіологічних і навчальних можливостей учнів. Підготовка учнів до включення в таку систему діяльності складає конкретну мету сучасної школи, а ця мета, у свою чергу, характеризує специфіку і склад способів діяльності як джерела формування змісту освіти.

Для забезпечення соціальної активності людини особливого значення набуває підготовка в школі до участі в таких формах соціальної діяльності, як: суспільно-політична, господарчо-економічна, соціально-культурна, освітньо-педагогічна, а також у діяльності з охорони і зміцнення здоров'я. До освітньо-педагогічної діяльності В. С. Шубинський [536] відносить учіння,

гру – фізкультурно-спортивну, навчально-військову та ін.

Важливим фактором, який впливає на проектування змісту фізкультурної освіти, є потреби суспільства і цілі, які воно ставить перед системою загальної середньої освіти. Ці соціальні потреби та цілі визначають стратегічні напрямки діяльності різних установ із проектування змісту освіти

Наступним джерелом-фактором проектування змісту фізкультурної освіти вважаються цілі та основні завдання, які поставлені суспільством перед фізичною культурою загальноосвітнього навчального закладу. Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [163] визначено, що метою реалізації змісту освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є: формування основи для забезпечення і всебічного розвитку здоров'я учнів; підвищення рівня фізичної підготовленості; формування і поліпшення основних життєво важливих рухових навичок, умінь та пов'язаних із ними знань; підготовка до активної участі в забезпеченні повноцінного тривалого життя в природних, техногенних та соціальних умовах, які постійно змінюються, до безпечної трудової діяльності та надання першої допомоги, до захисту Вітчизни та вибору професії.

Орієнтуючись на дослідження В. С. Ледньова [282] з проблеми визначення змісту освіти, а саме на необхідність урахування структури особистості, в яку він включає «функціональні механізми психіки, досвід особистості, властивості особистості», до основних цілей фізкультурної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів Р. Х. Яруллін [544, 545] відносить: формування досвіду особистості учня у сфері фізичної культури; розвиток функціональних механізмів психіки засобами фізичної культури; формування типологічних властивостей особистості в процесі формування фізичної культури особистості.

У державній навчальній програмі «Фізична культура. 5-9 класи» [490], основною метою навчального предмета «Фізична культура» є: формування в учнів стійкої мотивації щодо збереження свого здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовки; гармонійний розвиток природних здібностей та психічних якостей; використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя. Ця основна мета, на думку авторів програми, повинна реалізовуватися комплексом навчальних, оздоровчих і виховних завдань:

- формування загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереження та зміцнення здоров'я, фізичного розвитку;
- розширення рухового досвіду, вдосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності;
- розширення функціональних можливостей організму дитини через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей;



- формування ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя;
- формування практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку.

Аналіз наведених цілей і завдань свідчить про їх розмитий, надто узагальнений характер, що не дозволяє називати їх джерелом формування конкретного змісту фізкультурної освіти для певного ступеня навчання. Незрозумілими є такі словосполучення як «загальні уявлення про фізичну культуру», «фізичні вправи як головний чинник здорового способу життя», «природні здібності» та ін. На наш погляд перш ніж формулювати цілі та відповідні їм завдання необхідно визначити основні функції навчального предмета «Фізична культура» з урахуванням ступеня навчання (початкова, основна і старша школа) і на їх підставі формулювати провідні цілі та похідні від них завдання в конкретній формі. Тільки такий підхід дозволить обґрунтовано визначити конкретний зміст фізкультурної освіти для кожного ступеня навчання і певного класу.

Як вже відзначалося раніше одним із джерел-факторів вважаються принципи проектування змісту освіти. До таких принципів С. А. Крупник [259] включає:

- принцип історичності, який передбачає формування змісту освіти через рефлексію історичних зразків у відповідності до прагматики сучасного стану етапу соціокультурного розвитку;
- принцип онтологізму, який передбачає розширення об'єктивного і предметного змісту освіти до схем мислення і діяльності;
- принцип системності, що передбачає необхідність комплексування семантичних смислів змісту освіти і конфігурування предметного, гуманітарного та метапредметного знання;
- принцип технологічності, який передбачає проектування змісту освіти і його розподіл по технологічних блоках освіти.

І. Я. Лернер та М. Н. Скаткін [168] наводять інший варіант принципів, а саме:

- у зміст освіти включаються основи наук, які визначають сучасну природничонаукову і соціальну картину світу ;
- у зміст освіти включається все, що має загальноосвітнє значення, тобто значення для всіх або багатьох сфер;
- свідомість засвоєння і розвитку наукового мислення потребує включення в зміст освіти методологічних знань, розкриття процесу та історії пізнання, руху ідей;
- необхідно реалізовувати міжпредметні зв'язки.

Свій підхід розробив Б. Г. Лихачов [396], який виділяє дві групи принципів: загальнометодологічні принципи формування змісту середньої освіти і спеціальні принципи формування змісту в галузі наук ( мистецтва, праці, фізичного розвитку). Стосовно принципів формування змісту в галузі праці і фізичного розвитку він виділяє такі:

- принцип суспільно-економічної доцільності та необхідності дитячої праці, її включеності у виробничу діяльність;
- принцип зв'язку праці й науки;
- принцип відповідності дитячої праці до вимог сучасних професій . Як бачимо, в загальнодидактичних підходах до принципів проектування змісту освіти про фізкультурну освіту мова не йде.

Орієнтуючись на наведені принципи, які є головними орієнтирами формування і конструювання змісту загальної середньої освіти, Ю. К. Бабанський [388] розробив систему критеріїв його відбору:

- критерій цілісного відбиття в змісті освіти завдань формування творчої самостійно мислячої людини демократичного суспільства, що передбачає виділення типових аспектичних проблем тих галузей знань, які вивчаються в школі, і методів науки, важливих із загальноосвітньої точки зору і доступних учням;
- критерій високої наукової та практичної значущості змісту освітнього матеріалу, який включається в кожен окремо взятий навчальний предмет і систему навчальних дисциплін, що вивчається в школі. У навчальні предмети необхідно включати важливі в загальноосвітньому відношенні знання про знання-визначення, науковий факт, теорія, концепція, процес тощо;
- критерій відповідності складності змісту загальноосвітнього матеріалу до реальних можливостей школярів певного віку;
- критерій відповідності обсягу змісту навчального матеріалу до часу, що відведений на вивчення конкретного предмета;
- критерій обліку міжнародного досвіду побудови змісту загальної середньої освіти;
- критерій відповідності змісту до наявної навчально-методичної та матеріальної бази сучасної школи.

Джерелом-фактором проектування змісту освіти вважаються також закономірності навчання. І. Я. Лернер [291] пропонує такий комплекс загальних закономірностей навчання, які впливають на добір і конструювання змісту освіти:

1. Виховуючий характер навчання (позитивний або негативний).
2. Будь-яке навчання реалізується тільки при цілеспрямованій взаємодії вчителя та учнів.
3. Навчання відбувається тільки при активній діяльності учнів.
4. Цілеспрямоване навчання учня певної діяльності досягається при включенні його в цю діяльність.
5. Між ціллю навчання, змістом і методами існують постійні залежності.

Дещо іншу класифікацію закономірностей навчання як джерел-факторів запропонував А. В. Хуторської [511], який поділяє їх на зовнішні ( зв'язок між ходом навчання й суспільними процесами) і внутрішні ( зв'язок між різними компонентами освітнього процесу). У цілому він виділяє п'ять

блоків внутрішніх закономірностей: закономірності цілей навчання; закономірності змісту навчання; закономірності технологій, форм і методів навчання; закономірності використання засобів навчання; закономірності системи контролю та оцінювання результатів навчання. Автор визначених закономірностей намагався висвітлити всі компоненти навчального процесу, і цілком правильно, тому що всі вони певним чином впливають на проектування змісту освіти. Єдине, з чим ми не погоджуємося, так це зі змістом третього блоку, де відокремлюються поняття «технологія», «форми і методи» навчання. У різних наукових дослідженнях форми і методи навчання розглядаються як складові певної навчальної технології.

Для визначення конкретного змісту фізкультурної освіти важливу роль джерела-фактора відіграють методи навчання. Оскільки методи навчання передбачають сумісну діяльність вчителя й учнів, то учні зі своїм рівнем підготовки також включаються в конструювання змісту освіти. Прийоми та їх сполучення, як складові методики, обумовлюють мінливий додатковий зміст, тобто навчання можна уявити як взаємодію вчителя, учнів і змісту фізкультурної освіти, що підлягає засвоєнню.

Самостійним, постійно мінливим джерелом змісту освіти є засоби навчання в аспекті інструментарію і способів діяльності учнів із ними. В історичному плані засоби навчання (підручники, наочні прилади, технічні засоби навчання тощо) постійно змінювалися. У сучасній школі відбуваються значні зрушення як у доборі змісту освіти, так і в методиці навчання, з урахуванням упровадження комп'ютерної техніки. Значний вплив на проектування змісту фізкультурної освіти має матеріально-технічне забезпечення навчального процесу. Наявність сучасного спортивного обладнання, спортивних приладів і знарядь, необхідної кількості інвентаря (м'ячі, скакалки, гімнастичні палиці тощо) іноді відіграє вирішальну роль у проектуванні змісту фізкультурної освіти. В останніх програмах з фізичної культури автори наводять орієнтовний перелік обладнання для занять фізичною культурою і спортом учнів різних ступенів навчання, але фундаментальних науково-теоретичних праць щодо системи використання матеріально-технічних засобів у процесі фізичного виховання поки ще немає.

Окремим джерелом і фактором добору і конструювання змісту фізкультурної освіти виступають організаційні форми навчальної діяльності учнів на уроці фізичної культури. Це пов'язано з різною кількістю учнів, які одночасно виконують фізичні вправи (індивідуальна, групова, фронтальна, колова форми організації тощо), різними способами спілкування між учителем і учнями, системою оцінювання і контролю. Згідно із загальнодидактичними підходами форми навчання поділяються на три групи: 1) за місцем і часом проведення (класні, позакласні, позашкільні); 2) за дидактичними цілями – урок (різновиди), екскурсії, олімпіади, конкурси тощо; 3) за комунікативними взаємовідносинами між учителем та учнями (індивідуальна, загальнокласна, групова, бригадна, ланкова, парна). Розглядаючи окремо тільки урочні форми як джерело проектування змісту фізкультурної освіти, слід відзначити, що на цей процес впливає

класифікація уроків фізичної культури за їх видами і типами. У реальному навчанні певну роль у формуванні змісту освіти відіграють умови, в яких здійснюється діяльність школи. Йдеться про різні кліматичні, природні, етнічні умови а також урахується тип школи (ліцей, гімназія, колегіум), де учні пройшли певний відбір. Певне значення також має кількість учнів у великій міській школі, сільській або малокомплектній школах. Зазначені навчальні заклади мають різні можливості щодо створення матеріально-технічної бази для занять фізичною культурою і спортом, що також впливає на розмаїття добору змісту фізкультурної освіти.

Специфічним джерелом і фактором змісту фізкультурної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі є комплекс фізичних вправ, який розроблявся протягом життєдіяльності людства. Точніше, слід відзначити, що ми будемо розглядати проблему визначення, як зміст і форма фізичної вправи впливають на проектування змісту фізкультурної освіти школярів і яку роль у цьому процесі відіграє класифікація фізичних вправ. На думку І. В. Муравова [351], виходячи з кількості м'язів, сухожилів і суглобів в організмі людини можна розробити близько (7,17 10)<sup>190</sup> фізичних вправ, але всі вони відрізняються як за формою, так і за змістом. Поняття «форма і зміст фізичних вправ» ретельно вивчали науковці у сфері теорії та методики фізичного виховання (фізичної культури), і тому в завдання нашого дослідження їх аналітичний розгляд не входить. Але вважаємо за необхідне більш ретельно проаналізувати підходи різних фахівців до класифікації фізичних вправ та її вплив на проектування змісту фізкультурної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі, що буде зроблено в окремому розділі. Також окремого розглядання вимагає система оцінювання навчальних досягнень учнів та рівня їх фізичної підготовленості за допомогою рухових тестів.

Одну із важливих ролей у проектуванні змісту фізкультурної освіти відіграє особистість учителя. Від його рівня професійної майстерності, розвитку основних компонентів діяльності (проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний тощо), ставлення до професійної діяльності викладача та ін. залежить обґрунтованість добору і конструювання засобів фізичної культури для різноманітних форм фізичного виховання.

На основі проведеного дослідження розмаїття джерел і факторів проектування змісту фізкультурної освіти їх можна поділити на два блоки: непедагогічні та педагогічні. До перших відноситься: соціальний досвід (чотирьохкомпонентний склад); види і галузі діяльності; склад і структура відповідної науки; потреби суспільства і цілі, які воно ставить перед системою освіти; кліматичні, природні, етнічні умови та особливості діяльності певного навчального закладу; міжнаукові знання, які розглядають питання здоров'я людини і фізичної культури як складової загальної культури. До педагогічних включено: функції і цілі фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах; Державний стандарт загальної середньої освіти (освітня галузь «Здоров'я і фізична культура»); принципи

навчання; закономірності навчання; методи навчання; засоби навчання; форми організації навчання; система оцінювання навчальних досягнень учнів і визначення рівня фізичної підготовленості.

Але в матеріалах, що пропонуються для обговорення, наведені джерела і фактори, вплив яких носить зовнішній характер. Подальше дослідження зазначеної проблеми передбачає визначення внутрішніх аспектів проектування змісту фізкультурної освіти, які пов'язані з визначенням потреб, нахилів та інтересів учнів різних ступенів навчання до змісту навчального матеріалу на уроках фізичної культури.

#### **2.4. Державні стандарти та навчальна програма як основні підґрунтя формування змісту фізкультурної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі**

Аналіз змісту державного стандарту [163], дозволяє визначити основні напрями проектування змісту фізкультурної освіти за ступенями навчання. У стандарті відмічається, що до «Базового навчального плану» входять інваріантна і варіативна складові частини змісту фізкультурної освіти. Інваріантна складова частина змісту формується на державному рівні та є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності. Варіативна складова частина формується навчальним закладом самостійно, з урахуванням особливостей навчального закладу та індивідуальних освітніх потреб учня.

Шкільний компонент освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» зумовлений необхідністю врахування наявних запитів та інтересів учнів, природних умов їх проживання, стану здоров'я, фізичного розвитку, рухової підготовки, матеріальної бази школи, регіональних особливостей. Зміст цього компонента визначається вчителем за погодженням із директором школи. Перевага при цьому надається національним рухливим іграм, цікавим для учнів вправам ритмічної, художньої та атлетичної гімнастики, засобам, що сприяють інтенсивному розвитку рухових властивостей, елементам туризму, футболу тощо.

В основній школі зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» характеризується такими змістовими лініями: фізичне здоров'я людини; духовне здоров'я людини; соціальне здоров'я людини. Зміст лінії «Фізичне здоров'я людини» дає можливість учням вивчити особливості власного організму та його фізичного розвитку, основи здорового способу життя, особливості та засоби фізичної культури як основного способу фізичного самовдосконалення. Вони набувають практичних навичок щодо систематичних занять фізичною культурою, відновлення і корекції власного здоров'я, уміння організації активного і безпечного дозвілля та відпочинку,

навичок надання першої допомоги. Ураховуючи те, що провідним компонентом навчального предмета «Фізична культура» є способи діяльності практичного характеру, слід відзначити, що в цій лінії тільки в одному відрізку йдеться саме про цей компонент. Усі останні складові носять декларативний характер і не можуть бути безпосереднім джерелом змісту фізкультурної освіти.

Наповнення змістових ліній «Соціальне здоров'я людини» та «Духовне здоров'я людини» спрямоване на: ознайомлення учнів із засадами соціальної адаптації, підготовку їх до дорослого життя та професійного самовизначення; способи формування і виявлення у них духовного здоров'я; збереження життя і здоров'я учнів, формування стійких мотиваційних установок і застосування набутих знань стосовно здорового способу життя, підготовку до захисту Вітчизни та вибору професії. Аналіз складу цих двох змістових ліній дозволяє зробити висновок, що ці завдання можуть бути поставлені і для таких навчальних дисциплін, як «валеологія» та «основи здоров'я». Аналіз змісту «Державних стандартів» свідчить про ряд значних недоліків у їх підготовці як цільового, так і змістовного характеру, і ми вважаємо що вони потребують переробки.

Аналіз змісту нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабміну від 23 листопада 2011р. №1392) свідчить про виправлення зазначених помилок. Так, основною метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку фізичної культури особистості та готовності до дій в умовах надзвичайних ситуацій та захисту Вітчизни. Основна мета конкретизується в провідних завданнях освітньої галузі:

- поглиблення в учнів знань про власне здоров'я, фізичний розвиток, необхідність ведення здорового способу життя, безпечну поведінку, фізичну культуру особистості, взаємозв'язок організму людини з навколишнім природним середовищем;
- формування в учнів знання про здоров'я і безпеку, здоровий і безпечний спосіб життя, фізичну культуру;
- підвищення рівня рухової активності;
- удосконалення життєво необхідних умінь та навичок, уміння використовувати їх у навчальній та повсякденній діяльності;
- створення мотивації учнів щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, занять фізичною культурою, вдосконалення фізичної, соціальної, психічної і духовної складових здоров'я;
- усвідомлення учнями цінності життя і здоров'я, значущості здорового і безпечного способу життя та фізичної культури;
- збагачення власного досвіду учнів щодо збереження здоров'я;
- розширення функціональних можливостей організму учня шляхом цілеспрямованого розвитку природних здібностей, основних фізичних якостей.

Загальними змістовними лініями освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є здоров'я, фізична культура, безпека життєдіяльності, захист Вітчизни і цивільна оборона. В основній школі ці змістовні лінії конкретизуються в таких складових, як: здоров'я людини, фізична складова здоров'я, соціальна складова здоров'я, психічна та духовна складові здоров'я. Вивчення змісту теоретико-методичних знань свідчить про відхід від тем надто узагальненого характеру. До нього включено орієнтовно сім блоків знань, які за нашою класифікацією можна розподілити на: основні терміни і поняття, історико-наукові, предметно-наукові, міжпредметні, контрольні-оцінювальні, нормативно-профілактичні знання.

Провідний компонент навчального предмета «фізична культура» способи діяльності практичного характеру в Державному стандарті висвітлюється таким чином: стройові та організуючі вправи; різновиди ходьби, бігу та стрибків; загальнорозвивальні вправи; вправи для формування постави та запобігання плоскостопості; вправи для розвитку швидкості, спритності, витривалості, гнучкості, швидкісних і силових якостей. Складові змісту фізкультурної освіти, що визначені Державним стандартом, конкретизуються в навчальній програмі.

У словнику іншомовних слів [453], наводиться декілька варіантів визначення поняття «програма» (гр. programma – оголошення, припис або наказ). Навчальну програму укладачі словника визначають як: короткий систематизований виклад змісту навчання з певного предмета, який викладається в навчальному закладі» коло знань, умінь і навичок, які повинні засвоїти учні. Польський учений В. Оконь [372, 373, 562] пише, що програма – це підбір інформації, яка визначає повністю та однозначно хід діяльності, яку необхідно здійснити, щоб певний процес відбувався згідно з планом, тобто йдеться про програму як детермінант діяльності, яку хтось повинен здійснити. За С. І. Гончаренко [151], навчальна програма визначає по кожному навчальному предмету зміст і обсяг знань, умінь та навичок, які підлягають засвоєнню, а також зміст розділів і тем з поділом їх за роками навчання. Освітні програми, на думку А. В. Хуторського [510, 511], відповідно до внутрішніх та зовнішніх цілей розподіляються на загальні для всіх та індивідуальні для кожного учня.

Деякий інший підхід до визначення поняття «програма» наводить Ф. Б. Сушкова [465]: „Програма є нормативним документом, що спрямовує діяльність учителя та учнів, детермінуючим діяльність укладачів підручників і методичних посібників». Т. І. Шамова та інші [516] стверджують, що програма являє собою форму основного змісту галузей знань і вимог до рівня обов'язкової підготовки учнів. С. П. Баранов [37] конкретизує, що навчальна програма дає назву тем, порядок їх вивчення, стисло характеризує зміст кожної теми, визначає співвідношення теоретичних, практичних, лабораторних занять. У тлумачному словнику сучасної української мови [112] програму характеризують як: стислий виклад основного змісту навчального предмета; брошура, книжка з таким викладом; обсяг знань, умінь і навичок, обов'язкових для засвоєння на різних етапах навчання.

На думку Л. Я. Зоріної [211], програма розкриває зміст освіти переліком питань у певній послідовності з позначенням орієнтовного часу на їх вивчення.

Аналіз змісту наведених визначень свідчить про відсутність єдиного підходу науковців до поняття «навчальна програма». Вона розглядається як виклад змісту навчання, підбір інформації, документ, нормативний документ, форма основного змісту, стислий виклад основного змісту навчального предмета тощо. На нашу думку, **навчальна програма будь-якого навчального предмета є державним документом, у якому в стислій формі розкриваються цілі і функції навчального предмета, зміст навчального матеріалу за певною структурою з позначенням основних розділів і тем та терміну їх вивчення, умовами організації цього процесу, а також системою і критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів.**

Звідси можна конкретизувати основні функції навчальної програми: визначення основних цілей і завдань фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах; фіксація змісту фізкультурної освіти на рівні навчального предмета; презентація послідовності вивчення навчального матеріалу; визначення технології засвоєння навчального матеріалу учнями; контроль за діяльністю вчителів з реалізації змісту освіти у повному обсязі; визначення рівня навчальних досягнень учнів із засвоєння навчального матеріалу; детермінація діяльності авторів (укладачів) підручників і методичних посібників.

Зазначені функції вимагають того, щоб зміст програм викладався мовою педагогічно інтерпретованих цілей і завдань, що відбиті повно і конкретно. А конкретно необхідно визначити, що учні повинні знати і уміти. Повнота і конкретність виразу змісту освіти є важливими вимогами до базової програми з фізичної культури. Під повнотою розуміється включення в програму всіх необхідних, науково обґрунтованих і достатніх для реалізації поставлених цілей компонентів (розділів, модулів тощо), з їх різними ознаками, характеристиками і зв'язками, що дають можливість виконання функцій визначеного змісту фізкультурної освіти.

Під *конкретністю* розуміється таке уявлення всіх елементів з їх ознаками, характеристиками і зв'язками, які показують шлях реалізації певного змісту в реальному навчальному процесі, що дозволяє програми зробити інструментальними. Повнота і конкретність програми взаємопов'язані – чим глибше усвідомлюється укладачем програми кількість елементів і зв'язків між ними, тим легше досягається інструментальність програм. Вимога конкретності навчальної програми пов'язана з вимогою процесуального характеру програми. Під *процесуальністю* розуміється така побудова програми, при якій вона презентує зміст освіти в єдності з процесом навчання: послідовність розташування і взаємозв'язків усіх елементів, діяльну сторону їх засвоєння, послідовні етапи досягнення цілей навчання.

Створення програм із фізичної культури регламентовано Наказом МОН України «Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в



системі освіти» №188 від 25.05.98р. [354]. До основних вимог цього наказу необхідно віднести:

1. Навчальні програми з фізичного виховання (фізичної культури) є основою державного стандарту фізичного виховання в системі освіти, що розробляються на основі Державних стандартів освіти різних рівнів підготовки та нормативних документів, що регламентують організацію навчального процесу в закладах освіти і затверджуються Міністерством освіти України як базові. Вони визначають мінімальний рівень обов'язкової фізкультурної освіти, вмінь, навичок і рухового режиму дітей, учнів та студентів, який держава гарантує на всіх етапах навчання.

2. Програма з фізичної культури розробляється на підставі державного компонента загальної середньої освіти і є загальнообов'язковою складовою мінімального (базового) змісту фізкультурної освіти для учнів середньої загальноосвітньої школи. Ця програма є базовою і затверджується Міністерством освіти України.

3. Зміст програм фізичного виховання (фізичної культури) усіх рівнів і типів має відповідати державним стандартам освіти. Він повинен мати чітку гуманістичну і оздоровчу спрямованість, сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню усвідомленої потреби у зміцненні здоров'я та фізичному вдосконаленні. Реалізація змісту програми має сприяти залученню вихованців до здорового способу життя, до всіх цінностей фізичної культури, задовольняти їх потреби у фізичному розвитку, забезпечувати їх науково обґрунтований обсяг рухової активності.

4. Програми повинні передбачати вирішення широкого комплексу освітніх, виховних, розвивальних і оздоровчих завдань: набуття теоретичних знань і умінь у сфері здорового способу життя та фізичної культури, виховання потреби у фізичному вдосконаленні, забезпечення належного рівня фізичної готовності до життя і майбутньої професійної діяльності, залучення до активних занять фізкультурою і спортом.

5. У програмах мають бути окреслені кінцеві результати, які передбачається досягти в процесі їх реалізації, потрібний на даному етапі освіти рівень знань, умінь і навичок з фізичної культури. У них також мають бути контрольні вправи і нормативи визначення фізичної підготовленості.

6. Кожна програма повинна містити теоретичний, методичний, практичний і контрольний розділи, що включають два взаємопов'язані компоненти: обов'язковий (базовий) і варіативний (регіональний та шкільний).

Вивченню проблеми створення навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів присвятили свої праці відомі в нашій країні та за кордоном фахівці в галузі фізичної культури: В. К. Бальсевич [33, 35], Є. А. Бондаревський [68], М. Я. Виленський [123], Е. С. Вільчковський [124] О. І. Демінський [162], В. С. Дмитрук [173], Н. А. Карпушко [225], Т. Ю. Круцевич [264], О. С. Куц [278], Л. І. Лубишева [311], В. І. Лях [320,322], А. П. Матвеев [332,333], Н. В. Москаленко [349], Т. Т. Ротерс [435], В. Шандригось [517], В. Н. Шаулін [522, 523], Б. М. Шиян [532-534] та ін.

Вивчення підходів, вказаних вище авторів свідчить про недостатню науково-теоретичну обґрунтованість таких складових навчальної програми, як: функції, цілі та завдання навчального предмета «Фізична культура»; структура і зміст пояснювальної записки; структура і зміст фізкультурної освіти, який повинні засвоїти учні; технологія організації навчального процесу при вивченні різноманітних розділів (модулів); система оцінювання навчальних досягнень учнів; особливості змісту і методики проведення занять з учнями різних медичних груп; зміст і вимоги до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в режимі навчального дня, позакласної фізкультурно-спортивної та позакласної фізкультурно-масової і спортивної роботи; вимоги до матеріально-технічного забезпечення всіх форм фізичного виховання в школі. Перш ніж здійснити аналіз сучасних підходів до створення навчальних програм із фізичної культури необхідно провести певний історичний екскурс у стан проблеми, який ми почнемо з 1954 року.

У програмі 1954 року, у порівнянні з 1947 роком, – відзначають Є. Я. Бондаревський та А. В. Кадетова [68], – більш високими стали навчальні нормативи з окремих видів фізичних вправ, уперше були введені навчальні нормативи з гімнастики. Окрім основного, обов'язкового для шкіл всіх регіонів країни було включено додатковий матеріал з окремих видів спорту, який вивчався вибірково залежно від географічних, кліматичних та інших місцевих умов.

Нова програма з фізичної культури була введена у 1960 році і складалася з двох частин. У першій частині був обов'язковий для всіх шкіл матеріал: теоретичні відомості з гігієни фізичних вправ; навчальний матеріал із таких розділів, як гімнастика, легка атлетика, рухливі ігри і баскетбол. У другій частині був поданий матеріал для поглибленого засвоєння одного з перерахованих видів спорту, обраного кожною школою окремо.

Наступна зміна змісту шкільного фізичного виховання розпочалася в 70х роках [419-423]. Нова вдосконалена програма 1975 року передбачала спрощення завдань, вилучення складних умінь і навичок (в основному з розділу «Гімнастика»). Для хлопців із 7 класу передбачалися елементи одноборства, а для дівчат було включено елементи художньої гімнастики.

Після виходу відомої постанови «Про подальший підйом масовості фізичної культури і спорту» була підготовлена програма 1983 року, що відзначалася дуже стислим викладом і зниженням вимог до учнів у виконанні основних контрольних нормативів. У 1985 році була затверджена нова «Комплексна програма з фізичної культури» для учнів 1-11 класів [235]. Уперше розроблено зміст навчального матеріалу для дітей шестирічного віку, як обов'язкові для всіх шкіл країни вводилися фізкультурно-оздоровчі, позакласні фізкультурно-масові та спортивні заходи. Ця програма існувала до розпаду Радянського Союзу, і вже з 1992 року підготовкою програм займалися українські фахівці: В. Г. Ареф'єв, А. Ф. Борисенко, М. С. Дубовис, В. В. Столітенко, Б. М. Шиян та ін. [236] Наслідком цієї роботи була підготовка Е. С. Вільчковським, А. Ф. Борисенком, і М. Д. Зубалійом «Науково-методичних вимог до складання програм з фізичної культури» [124

].

Аналіз змісту навчальних програм з фізичної культури у період з 1985 по 2002 роки дозволив І. Бакіко [29, 30] зробити висновок, що за змістом та структурою шкільні програми 1985 і 1992, 1993 і 1998 років дублюють одна одну. Невелика різниця полягає в наявності окремих фізичних вправ та викладанні футболу з великою кількістю годин в усіх класах (програма 1998 р.).

Протягом останніх років підготовлено ще два варіанти державних програм: 2004-2005 років для дванадцятирічної школи [424, 425] і 2009-2011 років для одинадцятирічної школи [426, 489, 491]. В останній програмі введено поняття «варіативний модуль», який є майже повністю повтором минулих розділів програми з гімнастики, легкої атлетики, футболу тощо. Новим підходом у збагаченні змісту програми вважається введення настільного тенісу, який потребує створення додаткових умов організації.

Аналіз хронології підготовки програм та відмінності у їх побудові не дозволяють зробити змістовний аналіз без урахування основних концептуальних підходів створення цього важливого документа. На зміну таких підходів мали вплив суспільно-політичні зміни, які відбувалися в Радянському союзі, світі і в теперішній час у незалежній Україні. Так, програми 30-40-х років готувалися з урахуванням основних функцій «Єдиної трудової школи» і з метою підготовки до виконання норм ГПО. У післявоєнні роки до 1960 року основним напрямом навчальної програми була так звана «спортизація». У розділ «Гімнастика» були введені всі види гімнастичного багатоборства для дівчат (чотири види – вільні вправи, опорний стрибок, різновисокі бруса, вправи на рівновагу на гімнастичній колоді) і для хлопців (шість видів – вільні вправи, паралельні бруса, опорний стрибок, гімнастичні кільця, кінь-махи, перекладина). У розділі легка атлетика були і метання списа, і метання диска, і біг з бар'єрами тощо. Окрім комплексу ГПО, учні повинні були виконувати розрядні нормативи згідно з «Єдиной Всесоюзной классификацией». У 60-ті роки значне розповсюдження отримали дитячо-юнацькі спортивні школи, головною метою яких була підготовка спортсменів різного рівня до спортивних досягнень. Паралельно з розвитком таких шкіл у науковців виникла проблема, пов'язана з питанням про необхідність спортивної підготовки в загальноосвітніх школах. Було переосмислено основне призначення шкільної фізичної культури і зроблено висновок, що основною метою школи є оздоровлення підростаючого покоління, а провідними завданнями – озброєння життєво необхідними руховими уміннями і навичками, а також формування основних рухових здібностей (швидкість, спритність, витривалість тощо). Програма 60-х років використовувалася більше 10-ти років – до початку 70-х років, коли почалася модернізація всіх навчальних програм у школі з метою підвищення їх наукового рівня і підготовки випускників шкіл до вступу у вищі навчальні заклади. Не залишилися в стороні і фахівці з фізичної культури, які вирішили оновити зміст програми за рахунок включення в нього нових розділів. З метою підготовки фізично сильних юнаків запропоновано проводити заняття

з класичної (греко-римської) боротьби, а для дівчат із метою формування постави і культури рухів введено елементи художньої гімнастики і танців. Тобто провідною концепцією цієї програми є розширення фонду рухових умінь і навичок, і на цій підставі формування провідних якостей, притаманних дівчатам і юнакам.

Як уже відзначалося вище, на початку 80-х років вийшла постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів «Про подальший підйом масовості фізичної культури і спорту». І укладачі програми 1983 року і Комплексної програми з фізичної культури 1985 року, виконуючи зазначену постанову, «зобов'язали» всі школи, окрім уроків фізичної культури, ввести фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня, позакласні спортивно-тренувальні та фізкультурно-масові і спортивні заходи. Окрім цього, було запропоновано організувати в старших класах професійно-прикладну фізичну підготовку. Теоретичною основою такого підходу до залучення учнів до різноманітних форм фізичного виховання було дослідження гігієністів (М. В. Антропова, А. Г. Хрипкова [15, 507]), із визначення оптимального рухового режиму школярів. Згідно з їх дослідженнями учні 1-11 класів повинні займатися руховою діяльністю протягом тижня від 8 до 12 годин з урахуванням віку і стану здоров'я. А двох уроків фізичної культури недостатньо, тому і було запропоновано залучити всіх учнів шкіл до різноманітних форм фізичного виховання. Історико-науковий аналіз вітчизняних програм дозволяє зробити висновок, що до програми 2001 року [379] українські укладачі повторювали за змістом минулі радянські програми. До позитивних сторін зазначеної програми слід віднести введення тестів оцінки рухової підготовленості учнів усіх класів. Але, на нашу думку, тести необхідно розглядати як засіб визначення рівня фізичної підготовленості учнів для подальшого впровадження індивідуального підходу у навчанні, а не для оцінювання навчальних досягнень учнів у балах. Ця програма передбачала оцінювати навчальну діяльність учнів за 12-бальною системою.

За останні 10 років було підготовлено ще дві програми: 2005 року для 14 класів і для 5-12 класів з урахуванням того, що планувалося ввести 12річне навчання; 2009 року – для 5-9 класів і 2010 року – для 10-11 класів. Ці програми готували різні авторські колективи. Розглянемо основні складові цих програм та їх структуру. У пояснювальну записку автори програми 2005 року включили ключові компетенції учнів (соціальні, мотиваційні та функціональні) і розкрили основні компоненти змісту навчального предмета «Фізична культура» (інформаційний, операційний і мотиваційний). На відміну від попередніх програм включено також головні вимоги до сучасного уроку фізичної культури. В основні розділи програми включено навчальний пріоритетний матеріал, матеріал для обов'язкового повторення, орієнтовні комплексні тести оцінювання стану фізичної підготовленості та додатки (орієнтовний перелік типових навчально-наочних посібників та обладнання з фізичної культури; критерії оцінювання навчальних досягнень учнів; умови виконання орієнтовних і обов'язкових тестів).

Дещо по-іншому підготовлені програми для 5-9 класів (2009р.) і 10-11 класів (2010 р.). Пояснювальна записка має таку структуру: основна мета і завдання навчального предмета «Фізична культура»; структура навчального процесу з фізичної культури; організація навчального процесу з фізичної культури; оцінювання навчальних досягнень. Побудова змісту навчального матеріалу, як і у програмі 2005 року, включає зміст навчального матеріалу і державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Навчальна програма побудована за модульною системою і складається з двох інваріантних модулів (теоретико-методичні знання та загальна фізична підготовка) і варіативних модулів (футбол, волейбол, легка атлетика, гімнастика, плавання, лижна підготовка, баскетбол, бадмінтон, настільний теніс, гандбол). З перших двох інваріантних модулів оцінювання учнів відсутнє, а в кожному варіативному модулі пропонується власна система оцінювання окремо для дівчат і хлопців. Аналіз змісту варіативних модулів (окрім бадмінтону і настільного тенісу) свідчить, що їх зміст майже не відрізняється від змісту відповідних розділів минулих програм.

Вивчення матеріалів фахівців у галузі шкільного фізичного виховання свідчить про ряд недоліків у підготовці державних програм. Так, Б. М. Шиян [533] відзначає, що головна вада сьогоднішньої базової програми (мається на увазі програма 2001 року) в її перевантаженості навчальним матеріалом, який значно перевищує бюджет часу, відведений для його засвоєння, вона не визначає, на якому рівні (уміння, навички чи уміння вищого порядку) повинні бути засвоєні передбачені нею фізичні вправи.

Аналіз матеріалів інших авторів, які аналізували державні програми з фізичної культури, свідчить про неоднозначне їх ставлення до змісту цього провідного документа. Це торкається як номенклатури розділів (модулів), так і їх змісту, включаючи систему оцінювання навчальних досягнень учнів. Дослідження І. В. Бакіко [30] доводить, що вчителі фізичної культури кращою вважають програму 2001 року. Серед розділів програм, які є проекцією певних видів спорту, учителі за важливістю визначають: баскетбол (89,2%), футбол і волейбол (87,5%), легку атлетику (69,6%), гімнастику (57,1%). Згідно з опитуванням учителі фізичної культури пропонують додатково внести такі розділи програми: аеробіка, шейпінг, теніс, хокей тощо.

В. Шандригось [517], звертаючи увагу на необхідність створення авторських програм, пропонує керуватися їх різною спрямованістю, а саме: готувати програми з оздоровчою спрямованістю, освітньою спрямованістю, тренувальні і спортивні. У зміст навчальних програм він пропонує включити українські народні ігри та інші засоби української народної фізичної культури, елементи давньосхідних оздоровчих систем, самомасажу і точкового масажу, авторських дихальних гімнастик і поверхневого дихання, елементи атлетизму і єдиноборств, йоги і хатха-йоги, ритмічної гімнастики, шейпінгу, лікувальної фізичної культури тощо. До теоретичних відомостей у повному обсязі включити гігієну фізичної культури. Зміст шкільних програм, на думку В. Шандригося, повинен відображати особливості умов регіону

проживання, національні особливості, традиції та місцеві умови, наявність навчально-спортивної бази, інтереси та запити дітей окремих вікових груп, а також, що найважливіше, стан здоров'я, фізичний розвиток та фізичну підготовленість учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Тому, посилаючись у своєму дослідженні на групу науковців, він висловлює думку про недоцільність створення єдиної програми з фізичної культури на Україні.

Усі зауваження В. Шандригося [517], на наш погляд, ураховані в наказі МОН України №188 від 25.05.98 «Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти». Це свідчить про те, що автор критичних матеріалів не ознайомився з наведеним наказом. Правильним з його висловлювань слід вважати ті, які торкаються взаємовідносин базової навчальної програми і регіональних програм, що створюються з урахуванням місцевих кліматичних умов, національних традицій і запитів дітей конкретної школи.

Ураховуючи всі зауваження різних фахівців і запити вчителів фізичної культури, необхідно виробити науково обґрунтовані підходи до підготовки навчальних програм, їх компонентного складу, структури і обсягу. Важливою складовою будь-якої навчальної програми є пояснювальна записка, яка повинна стати «інструментом» у руках учителя для визначення змісту і структури програми, її елементного складу, особливостей реалізації. Іншими словами, вона повинна відповісти вчителю на запитання «Кого навчати?», «Чого навчати?», «Як навчати?» і «Яких результатів необхідно досягти в навчальному процесі?».

До основних завдань змісту пояснювальної записки ми відносимо:

- визначити роль і функції навчального предмета «Фізична культура» в системі загальної середньої освіти;
- розкрити основні цілі та відповідні завдання навчального предмета з урахуванням ступеня навчання;
- визначити номенклатури основних складових частин програми з розкриттям їх основного змісту;
- презентація навчального матеріалу в логічній послідовності по роках навчання, семестрах, чвертях, розділах програми;
- розкриття технології навчального процесу: методів, засобів, форм організації тощо;
- визначення особливостей організації занять з учнями, що відрізняються за станом здоров'я (основна, підготовча, спеціальна);
- регламентація системи контролю навчальних досягнень учнів щодо засвоєння навчального матеріалу;
- розкриття змісту різноманітних форм фізичного виховання та їх взаємозв'язок з уроком фізичної культури.

Конструктивний підхід до визначення функцій і цілей навчального предмета «Фізична культура» ми розкрили у попередніх розділах. Але в аспекті наукового обґрунтування необхідно розглянути їх в іншому аспекті, який базується на зазначеній раніше концепції. Керуючись нашою

концепцією, пропонуємо таку номенклатуру основних цілей навчання з навчального предмета «Фізична культура»:

1. *Світоглядні*. У цю групу включені цілі, які розкривають значення і роль фізичної культури як соціального явища, її вплив на забезпечення здорового способу життя людини, соціально-економічні, політичні та філософські основи фізичної культури тощо.

2. *Дидактичні (основні знання, уміння і навички)*. Відповідно до кожного ступеня навчання конкретизуються науково-предметні та допоміжні знання, основні та допоміжні способи діяльності практичного характеру (уміння та навички). На підставі загальнодидактичної моделі навчального предмета, особливостей теоретичного і практичного компонента змісту фізкультурної освіти формулюються цілі, які відбивають способи діяльності інтелектуального характеру.

3. *Оздоровчі*. Ця група цілей полягає в озброєнні учнів теоретичними знаннями з питань забезпечення здорового способу життя, дотримання гігієнічних вимог в усіх сферах життєдіяльності, формування умінь і навичок використання фізичних вправ для запобігання порушенню постави, для зняття втоми, здійснення самоконтролю за станом здоров'я, розширення функціональних можливостей організму учнів тощо.

4. *Розвивальні*. Розвиток людини відбувається в діяльності, і якість її буде залежати від озброєності учнів способами її здійснення. Це відноситься до цілепокладання навчальної діяльності учнів, їх уміння аналізувати навчальний матеріал, узагальнювати отримані відомості, співставляти різні факти тощо. Важливим аспектом у реалізації зазначених цілей є формування у кожного учня способів раціональної навчальної діяльності.

5. *Виховні*. Реалізація цих цілей передбачає формування в учнів ціннісних орієнтацій щодо особистої фізкультурної діяльності, залучення їх до різноманітних форм шкільного фізичного виховання, розвиток позитивних рис характеру, прищеплення навичок самостійних занять фізичними вправами тощо.

Учитель конкретної школи може доповнювати і змінювати цілі з урахуванням класу, віку і статі учнів, але запропонований їх розподіл дозволить чітко визначитися педагогам у виборі засобів реалізації усього комплексу наведених цілей.

Зміст навчального матеріалу є провідною частиною програми. До його обсягу, структури і форми презентації визначено ряд загальних і специфічних вимог. Перша з них полягає в тому, що зміст навчального матеріалу розробляється на основі затверджених Державних стандартів освіти з галузі «Здоров'я і фізична культура» [163, 164] і, згідно з наказом МОН України №188 від 25.05.98р. [354](пункт 2.1), зміст програми повинен мати чітку гуманістичну і оздоровчу спрямованість, сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню усвідомленої потреби у зміцненні здоров'я та у фізичному вдосконаленні.

Друга вимога передбачає таку презентацію матеріалу, в якій наочно і конкретно показується, як поступово, від класу до класу, відбувається

реалізація провідних цілей, розкриваються всі компоненти змісту. Своєю будовою, розподілом на розділи і відповідні теми текст програми повинен відбивати ієрархію і взаємозв'язки різних груп цілей навчального предмета з урахуванням його провідної функції.

Третя загальна вимога пов'язана з розкриттям технології реалізації змісту навчального матеріалу. Іншими словами, висвітлюється процесуальний блок програми, який передбачає особливості використання методів, форм і засобів навчання, а також специфіку організації навчання учнів різних медичних груп, рівня фізичної підготовленості та статі.

До першої зі специфічних вимог необхідно віднести ту, що пов'язана з відбиттям усіх видів знань, які включені в теоретичний компонент ( предметно-наукові та допоміжні знання) зі змістом практичного матеріалу всіх розділів (модулів) програми.

Другою специфічною вимогою є виділення по кожному розділу програми у повному обсязі основних (провідних) способів діяльності практичного характеру і допоміжних (підготовчі, спеціальні та підвідні фізичні вправи).

Третя специфічна вимога передбачає після кожного розділу програми наведення навчальних і контрольних нормативів, за допомогою яких визначається рівень навчальних досягнень учнів, а також перелік рухових тестів для визначення рівня розвитку рухових здібностей.

Четверта зі специфічних вимог пов'язана з включенням до змісту навчального матеріалу способів діяльності інтелектуального характеру (аналіз, синтез, порівняння, співставлення тощо).

Ураховуючи зазначене вище, нами розроблено орієнтовну типову структуру програми, яка включає:

Загальні відомості про програму: статус програми; на який контингент розрахована; підстави для впровадження; передумови і актуальність упровадження; основна мета; базова основа; у які роки навчання реалізується; обсяг навчального матеріалу в годинах; організаційно-виконавча структура програми.

Ідеологічні основи програми: мета і завдання; вимоги до знань, умінь і навичок, рівня фізичної підготовленості учнів різних класів тощо.

Структура програми: пояснювальна записка; базова складова; варіативна складова (варіативні модулі); позаурочні та позакласні форми фізичного виховання, матеріально-технічне забезпечення різних форм фізичного виховання.

Зміст навчального матеріалу (за ступенем навчання, роками і розділами): базова складова (теоретичний компонент, практичний компонент); варіативна складова (теоретичний компонент, практичний компонент). У базовій і варіативній складових розкривається система оперативного, поточного і підсумкового контролю рівня теоретичних знань, практичних умінь і навичок, рівня фізичної підготовленості учнів.

Форми фізичного виховання, які спрямовані на реалізацію основних цілей і завдань навчальної програми: фізкультурно-оздоровчі заходи в



режимі навчального дня; уроки фізичної культури; позакласні фізкультурно-спортивні заходи (гуртки фізичної культури, спортивні секції, групи загальної фізичної підготовки тощо); позакласні фізкультурно-масові та спортивні заходи (змагання з різних видів спорту, свята, дні фізичної культури і спорту тощо).

Забезпечення програми: кадрове забезпечення; науково-методичне забезпечення (підручники для кожного класу, навчальні посібники, методичні рекомендації, розробки конкретних уроків тощо); медичне забезпечення; матеріально-технічне забезпечення.

Додатки: опис рухових тестів; пакет контрольних завдань для визначення рівня теоретичних знань; комплекси загальнорозвивальних вправ із предметами, без предметів і на предметах; комплекси вправ для розвитку основних рухових якостей; список рекомендованої літератури тощо.

Такий підхід, що пропонується використовувати під час підготовки змісту державних стандартів та навчальних програм дозволить: конкретизувати цілі і завдання для кожного ступеня навчання і окремого класу; проектувати науково обґрунтований зміст навчального матеріалу з урахуванням віку учнів, сенситивних періодів формування основних рухових здібностей, регіональних умов навчання учнів їх потреб і нахилів; створити єдину систему оздоровчо-спортивного напрямку за допомогою реалізації різноманітних урочних та позаурочних фізкультурних заходів, що дозволить залучити до активної фізкультурної діяльності учнів всіх медичних груп; реалізувати систему обґрунтованого контролю за рівнем навчальних досягнень учнів тощо.

## **2.5. Роль і місце методів навчання в проектуванні змісту фізкультурної освіти учнів середніх класів**

Проектування змісту фізкультурної освіти має мінливий характер. Це пов'язано з тим, що його конструювання відбувається двічі: до процесу навчання і в ході реального навчального процесу. Таким чином, ми маємо справу з двома проектами змісту фізкультурної освіти. Перший-інваріантний, рівний для всіх загальноосвітніх навчальних закладів (зафіксований в державних навчальних програмах) і не враховуючий особливості конкретних умов навчання. Другий-варіативний, який залежить від особливостей класу, стану матеріально-технічної бази, підготовки вчителя тощо. Тобто на другий проект має вплив сам навчальний процес, що включає використання таких його структурних компонентів, як методи, організаційні форми та засоби навчання.

Для визначення конкретного змісту фізкультурної освіти важливу роль джерела-фактора його проектування відіграють методи навчання. Оскільки методи навчання передбачають сумісну діяльність вчителя й учнів, то учні зі своїм рівнем підготовки також включаються в конструювання змісту освіти (у формі конкретного навчального матеріалу). Методичні прийоми, які

використовує вчитель, та їх сполучення, як складові методики, обумовлюють мінливий додатковий зміст. Тобто навчальний процес можна уявити як взаємодію вчителя, учнів і змісту фізкультурної освіти, що підлягає засвоєнню.

Ураховуючи те, що ми досліджуємо дидактичні аспекти фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, то головну увагу ми будемо звертати як на визначення номенклатури (алфавіту) методів навчання, так і на теоретичні основи впровадження методів навчання під час організації занять із фізичної культури. Так, Ю. Ф. Курамшин і В. В. Петровський [470], розглядають методи у фізичному вихованні як багатоаспектне явище і наводять декілька варіантів їх визначення. У своєму дослідженні вони відмічають, що метод визначають: як шлях досягнення поставленої педагогічної мети; як певний спосіб застосування будь-яких засобів із відомою, заздалегідь визначеною метою; як спосіб сумісної діяльності педагога та учня, за допомогою якого досягається виконання поставлених завдань; як сукупність прийомів і правил діяльності педагога, що застосовується для вирішення певного кола завдань; як певним чином упорядковану діяльність, тобто систему цілеспрямованих дій, які приводять до досягнення результату, відповідного визначеній меті; як форму засвоєння навчального матеріалу тощо.

І далі, на підставі наведеного, автори виділяють ряд суттєвих ознак методів:

1. Будь-який метод передбачає усвідомлену мету, без чого неможлива цілеспрямована діяльність суб'єкта, тобто він завжди є доцільним і характеризується плановістю і реалізацією певного способу діяльності. Спосіб – це технологічна сторона метода.

2. Досягнення визначеної мети здійснюється в процесі діяльності, яка включає до себе певну сукупність дій, порядок і послідовність яких визначається суб'єктом діяльності.

3. Метод має власний предметний зміст. Він включає інструмент, засоби, необхідні людині для досягнення мети. Ці засоби можуть бути інтелектуальні, практичні, предметні та ін.

4. Будь-який метод призначений для впливу на певний об'єкт, і тому для успішного застосування методу людині необхідно мати інформацію про об'єкт, про властивості, про хід змін його під впливом дій над ним. Об'єктом і суб'єктом впливу на заняттях фізичними вправами є особистість учня, різні її сфери: емоції, воля, інтелект, статура, фізичні якості тощо.

5. У методах проявляються закономірності навчання, виховання і розвитку особистості. Оскільки вони діють об'єктивно, незалежно від волі людей, то метод, формуючись на основі цих визначених законів, виступає як конструктивний принцип побудови певних процедур, технологічних прийомів, способів дій.

6. Застосування методу повинно неминуче і закономірно вести до досягнення мети, тобто до визначеного заздалегідь результату.

Ю. Ф. Курамшин і В. В. Петровський пропонують власну класифікацію методів навчання у фізичному вихованні, яку ми ретельно розглянемо в підрозділі 3.2. нашого дослідження. До основних складових вони включили методи придбання знань, оволодіння руховими уміннями і навичками, удосконалення рухових навичок і розвиток фізичних якостей.

Б. А. Ашмарін та ін. [476] і вважають, що метод навчання – це система дій учителя в процесі викладання, а учня – під час засвоєння навчального матеріалу. До основних вимог використання методів вони відносять: наукову обґрунтованість методу; відповідність до поставленого завдання навчання; забезпечення виховуючого характеру навчання; відповідність до принципів навчання; відповідність до специфіки навчального матеріалу; відповідність до індивідуальної і групової підготовки учнів; відповідність до індивідуальних особливостей і можливостей учителя; відповідність умовам занять; розмаїття методів; результативність методу. Автори загубили тільки зміст навчального матеріалу, який має безпосередній вплив на вибір методів навчання.

А. А. Гужаловський та ін. [381] методи фізичного виховання визначають як способи застосування фізичних вправ і розподіляють їх на специфічні та неспецифічні. До перших вони відносять: метод суворо регламентованої вправи, ігровий і змагальний. До других – метод словесного і наочного впливу. Торкаючись методу суворо регламентованої вправи, автори підручника розподіляють його на методи навчання рухових дій і методи, що спрямовані переважно на виховання фізичних здібностей.

Л. П. Матвеев [334] виділяє загальнопедагогічні та специфічні методи фізичного виховання. До загальнопедагогічних методів він відносить: метод вербального (мовного) впливу, методи ідеомоторної та психорегулюючої вправи, методи забезпечення наочності та апаратурно-методичного забезпечення. До специфічних методів Л. П. Матвеев включає методи суворо регламентованої вправи, ігровий і змагальний. У свою чергу, метод суворо регламентованої вправи поділяється на: методи розчленовано конструктивної вправи і методи цілісно конструктивної вправи; метод вибірково спрямованої вправи і метод сполученої вправи; методи стандартно повторної вправи і методи варіативної вправи. Окрім названих методів, Л. П. Матвеев [334] пропонує використовувати у фізичному вихованні комбіновані різновиди методів вправ і модифікації методів вправи в структурі «Колового тренування».

Б. М. Шиян [532] методи навчання визначає як способи взаємної діяльності учня і вчителя, спрямованої на вирішення навчально-виховних завдань, і поділяє їх на практичні (методи вправління), методи використання слова та методи демонстрації.

На сьогоднішній день під методом розуміють спосіб виконання або застосування конкретної вправи (швидше, повільніше), або застосування інших засобів (слова), які забезпечують досягнення поставленої мети під час виконання вправ (розвиток якостей, навчання, контролю тощо) [470]. Під методичним прийомом розуміють способи реалізації того чи іншого методу в

конкретній педагогічній ситуації. Поняття методика застосовується в теорії фізичного виховання у двох смислах:

- у вузькому – як сукупність різних методів, що забезпечують успішність оволодіння окремими вправами (біг, стрибки, метання, лазіння, плавання тощо);
- у широкому – як сукупність не тільки методів, прийомів, але і форм організації занять.

Торкаючись питання взаємозв'язку різних методів навчання, Б. М. Шиян та ін. [471] вказують, що не може бути метод демонстрації поза зв'язком із методом слова, оскільки окремо і незалежно від останнього він не використовується. Тобто він веде мову про пояснювально-ілюстративний метод, який за І. Я. Лернером [295] має назву інформаційно-рецептивний.

Аналіз підходів науковців до визначення поняття «метод навчання» та системи їх класифікації свідчить, що більшість із них до основних методів фізичного виховання відносять словесні, наочні та практичні. І ця позиція не міняється вже протягом багатьох років. Були окремі спроби змінити класифікацію методів навчання, але вони носили епізодичний і несистемний характер. Г. Ф. Шитікова [530] пропонувала в єдності використовувати на уроках фізичної культури метод слова і наочності – показ супроводжується описом і поясненням, тобто йдеться про активне використання відомого в сучасній дидактиці пояснювально-ілюстративного або інформаційно-рецептивного методу. На використання саме цього методу звертає увагу і Л. П. Матвеев [334], який поєднує їх (слово і наочність) у таке словосполучення: «словесно-пояснювальний та наочно сприйману інформацію». Продовжуючи дослідження методів навчання в школі, Г. Ф. Шитікова пропонує вчителям фізичної культури використовувати в практичній діяльності метод завдань, який розглядає у двох формах – виконавчій і творчій. Зрозуміло, що виконавча форма є складовою репродуктивного методу: відповідь на теоретичне питання за матеріалами готових знань; виконання фізичної вправи або комбінації за відомим зразком тощо. Під час постановки завдання у творчій формі воно формулюється таким чином, що в ньому не розкривається шлях до вирішення. У реальному вигляді ми маємо справу з методом проблемного викладу. Вказуючи шляхи до використання цього методу, автор пояснює, що в процесі виконання творчого завдання учні самостійно шукають шляхи і нерідко придбають нові знання та вміння. І в цьому випадку мова йде про використання елементів частково-пошукового або евристичного методу.

Вивчаючи проблему модернізації методів навчання на уроках фізичної культури, Г. Б. Мейксон і С. М. Зверев [342] відмічають, що будь-який метод навчання являє собою систему цілеспрямованих дій учителя, який організує пізнавальну і практичну діяльність учня, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти. З метою створення класифікації методів навчання вони пропонують усі методи, що використовуються у фізичному вихованні школярів, поділити на дві групи: групу репродуктивних методів, коли учні засвоюють готові знання і репродукують (відтворюють) вже відомі способи діяльності, і групу

продуктивних методів навчання. Але обґрунтованої класифікації продуктивних методів навчання вони не наводять.

Аналіз наведених підходів свідчить про те, що майже всі автори звернули увагу на реалізацію тільки перших двох компонентів змісту фізкультурної освіти – знання і способи діяльності практичного характеру (фізичні вправи). Проте вони зовсім не торкнулися методів, які повинні формувати способи діяльності інтелектуального характеру, досвід творчого використання змісту фізкультурної освіти і досвід емоційно-ціннісного ставлення до навчального матеріалу, що вивчається, власного здоров'я тощо. Керуючись загальнодидактичними підходами до класифікації методів навчання, ми пропонуємо (керуючись концепцією Ю. К. Бабанського [27]) виділити три групи методів: організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивації; контроль і самоконтроль. Перша група включає: перцептивні методи (сприймання, безпосереднє відбиття об'єктивної дійсності органами почуттів); методи передачі та сприйняття навчальної інформації за допомогою почуттів; словесні; наочні; практичні; логічні (індуктивні, дедуктивні, аналогії та ін.); гностичні (організація та здійснення розумових операцій), проблемно-пошукові, репродуктивні; самокерування навчальними діями.

До методів стимулювання і мотивації відносяться методи формування інтересу до навчання і методи формування почуттів обов'язку та відповідальності у навчанні. Серед методів контролю і самоконтролю виділяються різні варіанти усної, письмової та машинної й безмашинної перевірки знань, прийому навчальних і контрольних нормативів, визначення рівня розвитку рухових здібностей за допомогою різноманітних тестів.

Зазначені методи навчання можна повністю адаптувати до навчального предмета «Фізична культура» з певними змінами і доповненнями, які торкаються специфіки організації фізичного виховання учнів, а саме включити специфічні для фізичного виховання методи, які пропонує використовувати Л. П. Матвеев [334].

## **2.6. Дидактична модель навчального предмета «Фізична культура» як основне підґрунтя проектування змісту фізкультурної освіти**

Відповідно до концепції В. В. Краєвського [255, 256, 477] зміст освіти отримує певну конкретизацію на рівні навчального предмета. Цілком ясно, що логіка добору і конструювання змісту освіти на цьому рівні залежить від розуміння змісту поняття «Навчальний предмет». Цей рівень відрізняється від першого (теоретичного) розгорнутістю уявлення про певні частини змісту, яким властиві специфічні функції в загальній освіті. Специфікою цих функцій є особливі для кожного предмета, але співвідносні з загальним теоретичним уявленням про склад і структуру змісту.

З метою з'ясування змісту поняття «навчальний предмет», його основних функцій і місця в навчальному плані розглянемо основні підходи вчених до визначення самого поняття. У «Педагогічній енциклопедії»

навчальний предмет визначається як «дидактично обґрунтована система знань, умінь і навичок, відібраних з відповідної галузі науки або мистецтва для вивчення в навчальному закладі» [392]. Педагогічний словник визначає навчальний предмет як «дидактично обґрунтовану систему знань, умінь і навичок, які виражають основний зміст тієї чи іншої науки» [394]. Г. І. Щукіна відмічає, що навчальний предмет – це те, «що відстоялося в науці, необхідне для її подальшого, більш глибокого вивчення на основі загальної освіти» [397]. Як «дидактичну переробку даної науки» уявляє навчальний предмет В. В. Корольов [247]. Кожний навчальний предмет, на думку В. В. Давидова, являє собою своєрідну проекцію тієї чи іншої «високої» форми суспільної свідомості (науки, мистецтва, моралі, права) у площині засвоєння [156, 157]. І. Я. Лернер [298] визначає, що навчальний предмет являє собою штучну конструкцію, витягнуту з кінцевого мінімуму. Це педагогічна адаптація галузі діяльності, включена в систему освіти.

У сучасній дидактиці, – зазначає П. Г. Москаленко [350], – «під навчальним предметом розуміють педагогічно адаптований зміст основ будь-якої галузі діяльності». Кожна з галузей діяльності поділяється на навчальні предмети. Склад навчального предмета обумовлюється завданнями загальної освіти, завданнями з підготовки учнів до різноманітних галузей діяльності в суспільстві (виробничої, пізнавальної, естетичної, спортивної та ін.).

Відносно предмета «фізична культура» в літературі відмічається інший підхід до визначення цього поняття. У «Педагогічній енциклопедії» [393] підкреслюється, що «Фізична культура» в школі – навчальний предмет, сприяючий фізичному розвитку і вдосконаленню учнів з метою їх підготовки до суспільно корисної праці, до життя, до захисту Батьківщини. Л. П. Матвеев [334] роз'яснює, що під шкільною фізичною культурою «розуміють фізичну культуру, яка являє собою навчальний предмет у загальноосвітніх школах, де її використання спрямоване на те, щоб закласти основи загальної фізичної освіти: сформувані поширений комплекс життєво необхідних рухових умінь, навичок і пов'язаних з ними знань».

Загальним для багатьох наведених визначень є розуміння того, що навчальний предмет – це дидактично обґрунтована система знань, умінь і навичок. І предмет «Фізична культура» суттєво не відрізняється за своїми функціями від інших предметів, як на це вказує «Педагогічна енциклопедія» і Л. П. Матвеев. Йому притаманні такі самі загальноосвітні функції, але є і специфічні, тому, на наш погляд, для предмета «фізична культура» найбільш оптимальним буде визначення І. К. Журавльова і Л. Я. Зоріної: «Навчальний предмет являє собою педагогічно адаптовану сукупність знань і умінь з якої-небудь окремої галузі дійсності та відповідної їй діяльності із засвоєння і використання цих знань і умінь у процесі навчальної взаємодії» [188].

**Навчальний предмет з точки зору його функцій – це один із головних засобів реалізації змісту освіти, що поєднує в нерозривне ціле зміст, який підлягає засвоєнню учнями, дидактичною технологією цього процесу із засобами їх розвитку і виховання. Основний зміст навчального предмета побудований у певній логічній послідовності, у відповідності до**

логіки викладення основ науки або предметного змісту (знань і умінь), які підлегли кінцевому (підсумковому) засвоєнню. Крім знань і умінь, до складу змісту навчального предмета входять допоміжні знання і зміст, який вноситься методами і організаційними формами навчання і спілкування. У загальноосвітньому навчальному закладі всі навчальні предмети поєднуються в навчальний план. Їх сукупність не може бути випадковою, і, на думку І. Я. Лернера [298], у системі загальної середньої освіти вона повинна охопити всі види людської діяльності. Визначення цієї сукупності навчальних предметів (а вона повинна уявляти собою систему) є ще не вирішеною і в сучасності проблемою. За останні 30-40 років до 15 навчальних предметів то вводилися, то виводилися з навчального плану на догоду ідеологічним або суто волюнтаристським спрямуванням. До останнього часу навчальні предмети поділялися на дві групи – природничонаукові та гуманітарні (за І. К. Журавльовим і Л. Я. Зоріною [187, 188]), а за І. Я. Лернером [298] – на три групи (природничонаукові, гуманітарні та практичні – трудова і військово-фізкультурна підготовка). Такий поділ навчальних предметів об'єктивно відповідає поділу наук за об'єктом вивчення: науки про природу і науки про людину, але не враховується наявність інших галузей діяльності людей.

В останній час все більше визнання отримує теоретична концепція навчального предмета, що розроблена І. К. Журавльовим і Л. Я. Зоріною [187], які об'єднують навчальні предмети за іншою основою – за провідною метою предмета в навчальному плані. Кожен навчальний предмет має декілька цілей, але серед різних цілей навчального предмета є провідна, заради якої його і введено до навчального плану. Ця головна ціль навчального предмета зумовлює його провідний компонент, за допомогою якого можлива реалізація всіх інших завдань. Відповідно до провідного компонента всі навчальні предмети поділяються на три групи:

I – навчальні предмети з провідним компонентом «наукові знання», або «основи наук» (фізика, хімія, біологія, астрономія, географія та інші);

II – навчальні предмети з провідним компонентом «способи діяльності» інтелектуального і практичного характеру (іноземна мова, креслення, фізична культура, комплекс дисциплін трудового навчання, інформатика);

III – навчальні предмети з провідним компонентом «художня освіта і естетичне виховання», або естетичне бачення світу (література, образотворче мистецтво, музика). Є предмети, в яких два провідних компоненти: математика (наукові знання і способи діяльності інтелектуального характеру); рідна мова (предметні наукові знання, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру); література (способи діяльності інтелектуального характеру і образне бачення світу).

Виходячи із зазначеної типології, І. К. Журавльов та Л. Я. Зоріна [187] побудували і теоретично обґрунтували загальнодидактичну модель навчального предмета (рис 2.2) як деяку цілісність, що вміщує в себе два блоки: основний, до якого входить у першу чергу той зміст, заради якого навчальний предмет введений у навчальний план, і блок засобів, або

процесуальний блок, що забезпечує засвоєння знань, формування різних умінь і навичок, розвиток і виховання.

Аналіз складових пропонованої моделі навчального предмета свідчить про наявність у ній певних змістовних і структурних помилок. Комплекс допоміжних знань, наукові та практичні способи діяльності необхідно віднести до основного, так званого «змістовного» блоку, а в процесуальний необхідно внести «методи навчання» як його важливу складову. У зв'язку із зазначеним вище необхідно визначитися з основними складовими наведеної загальнодидактичної моделі навчального предмета як певними дидактичними поняттями.

Рис. 2.2. Структура загальнодидактичної моделі навчального предмета

Основний (змістовний) блок являє собою узагальнену сукупність складових змісту навчальних предметів, а також міждисциплінарний комплекс допоміжних знань. Процесуальний блок є виразом системи сумісної діяльності вчителя та учнів щодо реалізації цілей навчання і змісту певної освіти (математичної, історичної, фізичної тощо) за допомогою методів навчання, форм організації навчання і засобів навчання (підручники, засоби наочності, комп'ютерна техніка тощо). Допоміжні знання виконують обслуговуючу функцію відносно провідного компонента кожного предмета і складових процесуального блоку.

Відповідно до структури загальнодидактичної моделі навчального предмета, розроблено модель навчального предмета «Фізична культура», основним компонентом якого є «способи діяльності практичного характеру», що і обумовлює його провідну функцію (рис. 2.3.)

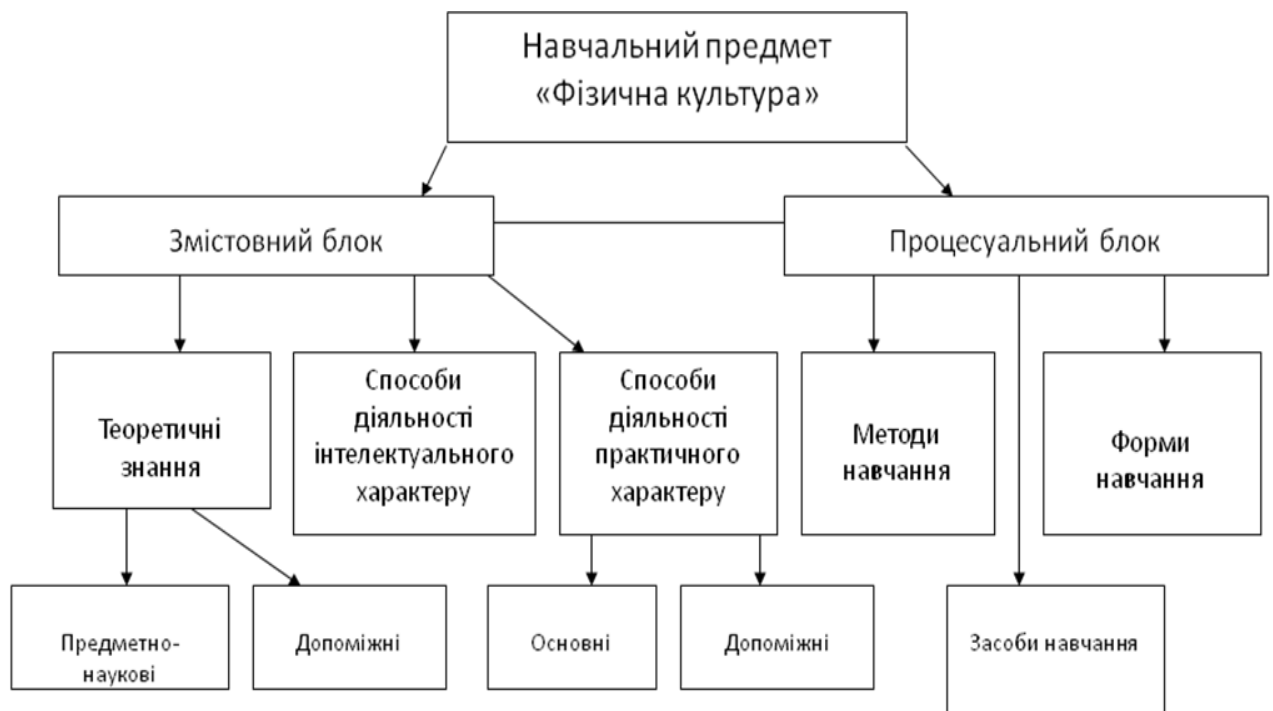




Рис.2.3. Структурна схема моделі навчального предмета «Фізична культура»

З наведеної структурної схеми видно, що до змістовного блоку введено основні складові змісту фізкультурної освіти: теоретичні знання, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру. Процесуальний блок передбачає технологічну сторону навчального предмета, а саме включення до нього методів, форм і засобів навчання.

Номенклатуру способів діяльності інтелектуального і практичного характеру, науково-предметних і допоміжних знань, методів, форм і засобів навчання, а також їх змістовну сутність ми розкриємо в наступних підрозділах дослідження. А в цьому наведемо тільки номенклатуру основних змістовних компонентів навчального предмета з урахуванням його провідної функції. До теоретичних знань ми відносимо предметно-наукові та допоміжні знання: міжнаукові (філософські, методологічні, логічні), історико-наукові, контрольно-оцінювальні, міжпредметні, нормативно-профілактичні. До способів діяльності практичного характеру включено систему основних і допоміжних способів діяльності (спеціальні, підготовчі, підвідні вправи тощо).

Детальний розгляд складових теоретичних знань, способів діяльності практичного та інтелектуального характеру ми зробимо в наступному підрозділі, але представлена модель навчального предмета «Фізична культура» дозволяє чітко визначитись з основними складовими змісту фізкультурної освіти і поетапно здійснювати його проектування з урахуванням ступеня навчання учнів.

## **2.7. Склад і структура змісту фізкультурної освіти та логіка його розкриття в реальному навчальному процесі**

У соціальному досвіді як цілісному результаті засвоєння дійсності поряд зі знаннями, які являють теоретичне освоєння цієї дійсності, існують і способи діяльності (інтелектуального і практичного характеру). Засвоєні учнями способи діяльності стають певними уміннями і навичками, які є фіксованими в особистому досвіді індивіда суспільно заданими способами діяльності.

З метою розробки класифікації способів діяльності необхідно визначити підґрунтя виділення їх системи для проектування змісту фізкультурної освіти. Головним підґрунтям у загальнодидактичному аспекті слід вважати необхідність підготовки учнів до всіх сфер діяльності, в яких кожна людина може себе проявити: побутова, громадянська, суспільно культурна, професійна тощо. Другим підґрунтям є функції способів діяльності у навчальному процесі.

До загальних підґрунть добору способів діяльності засвоєння змісту загальної середньої освіти І. Я. Лернер [294] відносить: а) види і підвиди

соціальної діяльності; б) ситуації застосування програмових знань, умінь і навичок; в) способи засвоєння знань і способів діяльності; г) види застосування знань за ступенем узагальненості; д) способи діяльності, які є передумовою підготовки до творчої діяльності; е) узагальнені способи рішення аспектних проблем відповідно до їх типології; ж) способи діяльності, специфічні для методів певної науки. Усі ці підґрунтя створюють основу (фундамент) як для побудови азбуки способів діяльності, загальних для всіх навчальних предметів, так і для відбору їх по окремих предметах у предметно-специфічній формі, властивій кожному з них.

Перш ніж розглянути основні аспекти добору способів діяльності в зміст фізкультурної освіти, необхідно визначитися з провідними поняттями «діяльність», «способи діяльності практичного характеру», «способи діяльності інтелектуального характеру» та ін. Ще у 1970 році Л. Б. Ітельсон [220] відмічав, що, народжуючись потребою як джерелом активності, діяльність керується усвідомленою ціллю як регулятором активності. Орієнтуючись на наведені характеристики, автор робить висновок, що діяльність – це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою [220]. Крім цього він вказує, що діяльність – це та форма відношення до дійсності, через яку встановлюється реальний зв'язок між людиною і світом, у якому вона живе. А. В.

Петровський та М. Г. Ярошевський [427] відзначають, що діяльність є динамічною системою взаємодій суб'єкта із світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізації опосередкованих ним відношень суб'єкта в предметній дійсності.

А. Н. Леонтьєв [284, 285] писав: «Ми називаємо діяльністю не будь-який процес. Цим терміном ми позначаємо тільки такі процеси, які, здійснюючи те чи інше відношення людини до світу, відповідають особливій, відповідній потребі... Ми називаємо діяльністю процеси, які характеризуються психологічно тим, що те, на що спрямовано даний процес у цілому (його предмет), завжди співпадає з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкта до даної діяльності, тобто мотивом». У зв'язку з цим Р. А. Пилоян [404] робить висновок, що важливою умовою правильного розуміння явищ, що мають місце у сфері фізичної культури, якщо їх розглядати з позиції теорії діяльності, служить відповідь на запитання: «Мотивований чи ні суб'єкт до виконання фізичних вправ...», оскільки тільки в цьому випадку можна говорити про діяльність. В. А. Дьомін [161] указує на те, що не можна ототожнювати поняття «дія» і «діяльність». Дія розглядається тільки в структурі діяльності.

Під час аналізу діяльності виділяються три плани її розглядання: генетичний, структурно-функціональний і динамічний. У генетичному плані вихідною формою будь-якої людської діяльності є соціальна сумісна діяльність, а механізмом розвитку психіки людини виступає інтеріоризація, яка забезпечує засвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом перетворення соціальної сумісної діяльності в індивідуальну діяльність.

В основі структурно-функціонального розглядання будови діяльності знаходиться принцип аналізу за Л. С. Виготським [118] «по одиницях», при якому та чи інша реальність розподіляється на «одиниці», які містять у собі основні властивості, притаманні цій реальності як цілому.

При розгляданні діяльності в динамічному плані вивчаються механізми, які забезпечують рух самої діяльності: надситуативна активність, що визначає саморозвиток діяльності та виникнення її нових форм, і установка, яка обумовлює стійкий характер цілеспрямованої діяльності в дійсності, що постійно змінюється. Реалізація діяльності здійснюється на основі психофізіологічних механізмів, які вивчені М. А. Бернштейном [48]), П. К. Анохіним [13], А. Р. Лурія [319].

Способи діяльності практичного характеру пов'язані з рухом. У різних видах рухів складові їх елементи відрізняються такими параметрами: тривалістю, швидкістю, силою, темпом (числом повторень за певний час), ритмом, траєкторією і тим, якими частинами тіла вони виконуються. Якість рухів характеризують точністю, спритністю, координованістю, влучністю.

Окрім вищезазначених рухів, які носять предметний характер, у діяльності людини беруть участь рухи, що забезпечують підтримку тіла і збереження пози (стояння, сидіння в різних позах тощо), пересування у просторі (ходьба, біг, стрибки тощо), комунікацію. До засобів останньої відносяться виразні рухи (міміка і пантоміміка), смислові жести, мовні рухи.

Кожен із названих видів рухів має власну структуру роботи кістково-м'язового апарату. Дослідження П. К. Анохіна [13], М. А. Бернштейна [48] доводять, що робота цього апарату керується не тільки безпосереднім завданням руху, але завжди і умовами, в яких вона виконується.

Як уже було визначено, система рухів, з яких складається дія, керується ціллю. Але дії не тільки керуються ціллю, а і регулюються нею протягом виконання дії або сукупності дій. Ціль представлена в мозку образом, –відзначає Л. Б. Ітельсон ([220]), – і є динамічною моделлю майбутнього результату діяльності. Саме з цією моделлю бажаного майбутнього співставляються фактичні результати дії, саме вона керує уявленням рухів і коректує їх.

Зовнішня, предметна діяльність нібито передується внутрішньою ідеальною. Предметні дії над об'єктами замінюються ідеальними (психічними) операціями над суттєвими властивостями цих об'єктів, тобто фізичне оперування речами замінюється ідеальним оперуванням їх значеннями.

Процес такого переходу від зовнішньої реальної дії до внутрішнього ідеального називають, як зазначалося вище, інтеріоризацією. Завдяки інтеріоризації психіка людини придбає здібність оперувати образами предметів, які в даний момент відсутні в її полі зору. Людина виходить за рамки даної миті, вільно в «умі» переміщується в минуле і в майбутнє, у часі та просторі.

Важливим засобом цього переходу є слово, мовна дія. Слово виділяє і закріплює в собі суттєві властивості речей, явищ і способи оперування

інформацією, вироблені соціальним досвідом людства. Людина через слово ( усне або писемне) засвоює досвід людства, тобто десятків і сотень попередніх поколінь, а також людей, віддалених від неї на сотні і тисячі кілометрів.

Оперування словами і взагалі реальними знаками, символами, що презентують відношення речей і явищ, створює можливість оперувати інформацією про відповідні відношення при відсутності самих речей і спостережанні певних явищ. Воно дозволяє регулювати інтелектуальну і практичну діяльність людським досвідом і знаннями, ідеалами і вимогами, сформованими практикою суспільства.

Діяльність людини являє собою складний і своєрідний процес. Вона не зводиться до звичайного задоволення потреб, а в значній частині визначається усвідомленими цілями особистості, її власними можливостями, вимогами суспільства і обумовлена суспільним досвідом дій щодо її вдосконалення.

У діяльності людини, – відзначає Л. Б. Ітельсон [220], – нерозривно пов'язані її зовнішня (фізична) і внутрішня (психічна) сторони. Зовнішня сторона – рухи, за допомогою яких людина впливає на зовнішній світ, – визначається і регулюється внутрішньою (психічною) діяльністю, мотиваційною, пізнавальною і регуляторною. З іншої сторони, вся ця внутрішня психічна діяльність спрямовується і контролюється зовнішньою, яка розпізнає властивості речей, процесів, здійснює їх цілеспрямоване перетворення, виявляє міру адекватності психічних моделей, а також ступінь співпадання отриманих результатів і дій з тим, що очікується. Це ствердження цілком правильне, але автор не торкається такого виду діяльності, як комунікативна, де механізм взаємодії зовнішньої та внутрішньої сторони має певну специфіку.

Виходячи з цього, можна констатувати, що діяльність має три взаємопов'язані функції: розумову, моторну і комунікативну. Кожна з цих функцій має певну специфіку і може бути реалізована свідомо або несвідомо, наприклад, ходьба, де більша частина рухів здійснюється несвідомо. Але це відбувається тоді, коли людина йде по рівній доріжці, а ходьба по колоді (або ще складніше – по канату) вимагає свідомого виконання рухів. У моторній діяльності, як відзначалося раніше, виділяються уміння і навички.

Діяльність людини як свідома активність формується і розвивається у зв'язку з формуванням і розвитком її свідомості. Вона служить основою формування і розвитку свідомості, джерелом її змісту. Л. Б. Ітельсон [220] виділяє такі види діяльності: гра, учіння, праця.

Торкаючись способів діяльності інтелектуального і практичного характеру, що використовуються в шкільній освіті, необхідно відзначити їх специфіку в різних навчальних предметах. По окремих навчальних предметах слід враховувати їх провідну функцію і склад основних компонентів. Згідно з типологією навчальних предметів І. К. Журавльова і Л. Я. Зориної [188] «фізична культура» відноситься до другого типу з провідним компонентом «способи діяльності практичного характеру», а

теоретичні знання і способи діяльності інтелектуального характеру виконують обслуговуючу функцію.

Способи діяльності виконують різні функції. Це пов'язано з тим, що учні повинні засвоїти велике розмаїття знань із кожного навчального предмета, а також оволодіти комплексом, або системою умінь та навичок. Тому способи діяльності щодо засвоєння змісту освіти можна поділити на способи діяльності інтелектуального і практичного характеру. Будь-яке навчання передбачає сприйняття тієї дії, що вивчається, і це сприйняття повинно перерости в розуміння сутності рухової дії, що вивчається з наступним більш глибоким її усвідомленням. Це передбачає, на думку Р. Х. Ярулліна [544], використання різних прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння тощо). Осмислення дії, яка вивчається за допомогою способів діяльності інтелектуального характеру, переростає в процес узагальнення знань, що передбачає виділення найбільш суттєвих, загальних рис матеріалу, який вивчається. Це дозволяє систематизувати знання учнів.

Способи діяльності інтелектуального характеру можна поділити на способи засвоєння навчальної інформації, способи застосування навчальної інформації та способи викладу, презентації навчальної інформації. Власну номенклатуру способів діяльності інтелектуального характеру наводить І. Я. Лернер [300]: 1) логічні операції; 2) судження і висловлювання; 3) навчальні уміння: організаційні (планування умов і послідовності роботи), практичні (користування довідниками, схемами, таблицями тощо), узагальнюючі (позначення об'єкта розглядання, будова низки суджень, виділення елементів об'єкта розглядання та ін.), психологічні (уміння зосередитись на роботі, застосування вольових зусиль для подолання труднощів); 4) операції, що пов'язані з різними структурними компонентами діяльності (визначення мети, засобів, властивостей об'єкта або явища, співвідношення отриманих результатів і поставлених цілей); 5) творчі процедури; 6) пошукові уміння; 7) дослідницькі уміння. Зазначені способи діяльності дозволяють: забезпечити застосування певних знань як у відомих, так і в нестандартних умовах; охопити основні універсальні для всіх сфер життя уміння соціального характеру; забезпечити на базі відомих способів діяльності пошук похідних; обслуговувати застосування процедур творчої діяльності; формувати способи організації рефлексивної діяльності; формувати уміння самоорганізації в ученні, подолання труднощів тощо. Орієнтуючись на зазначене вище нами розроблена структурна схема способів діяльності інтелектуального характеру (додаток В.). У цю схему включено способи діяльності як зовнішнього так і внутрішнього характеру. До перших ми відносимо моторні, перцептивні і символічні, а до других-перспективні, мнемічні і розумові.

Система суспільних видів діяльності повинна бути педагогічно переосмислена з урахуванням психологічних, фізіологічних і навчальних можливостей учнів, а також внутрішньо диференційована. Підготовка учнів до включення в таку систему діяльності складає конкретну мету сучасної школи, а ця мета, у свою чергу, характеризує специфіку і склад способів

діяльності як джерела проектування змісту освіти. Для забезпечення соціальної активності людини особливе значення набуває підготовка в школі до участі в таких формах соціальної діяльності, як: суспільно-політична, господарчо-економічна, соціально-культурна, освітньо-педагогічна, а також у діяльності з охорони і зміцнення здоров'я. До освітньо-педагогічної діяльності В. С. Шубинський [536] відносить: учіння, гру, фізкультурно-спортивну та навчально-військову підготовку.

Відповідно до рівнів формування змісту освіти система видів діяльності відбивається в чотирьох елементах змісту освіти: 1) у знаннях про види діяльності інтелектуального і практичного характеру і способах їх реалізації; 2) у способах діяльності інтелектуального і практичного характеру, уміннях і навичках їх реалізації; 3) у досвіді творчої реалізації способів діяльності; 4) у досвіді емоційно-ціннісного ставлення до способів діяльності

У сфері фізичної культури способи діяльності практичного характеру (фізичні вправи) потребують певної класифікації, і протягом формування її теорії спостерігаються неодноразові спроби створити науково обґрунтовану класифікацію за різними підґрунтями. На початку ХХ століття професор В. В. Гориневський [152] виділяє тільки три види фізичних вправ: гімнастика, ігри, спорт. В. М. Платонов [407, 408] фізичні вправи умовно поділяє на чотири групи: загальнопідготовчі, допоміжні, спеціальнопідготовчі, змагальні. До загальнопідготовчих відносяться засоби, що служать всебічному функціональному розвитку організму спортсмена. Допоміжні вправи передбачають рухові дії, які створюють спеціальний фундамент для наступного вдосконалення в певній спортивній діяльності. Спеціальнопідготовчі вправи посідають центральне місце в системі тренування кваліфікованих спортсменів і охоплюють коло засобів, які включають елементи змагальної діяльності, а також дії, наближені до них за формами, структурою та за характером якостей, що використовуються, і діяльності функціональних систем організму. Змагальні вправи передбачають виконання комплексу дій, які є предметом спортивної систематизації, відповідно до існуючих правил змагань.

Б. А. Ашмарін [476] класифікує фізичні вправи наступним чином:

1. Класифікація фізичних вправ за ознакою систем фізичного виховання, що склалися історично (гімнастика, гра, туризм, спорт).

2. Класифікація фізичних вправ за ознакою особистостей м'язової діяльності (або ознакою переважних потреб у прояві фізичних якостей, або ознакою переважного впливу на розвиток фізичних якостей): швидкісно-силові вправи; фізичні вправи, які потребують вияву витривалості; фізичні вправи, які потребують вияву координаційних рухів при суворій регламентації умов виконання; фізичні вправи, які потребують комплексного вияву рухових якостей згідно з умовами, що постійно змінюються (ігри, одноборства).

3. Класифікація фізичних вправ за їх значенням для вирішення освітніх завдань: основні (або змагальні), тобто дії, які є предметом вивчення (а іноді

предметом значення) відповідно до освітніх завдань навчальних програм; вправ, що готують до виконання основних вправ, тобто дії, які полегшують засвоєння основної вправи завдяки наявності в них деяких рухів, наближених за зовнішніми ознаками і характером нервово-м'язових напружень; підготовчі вправи, тобто дії, що сприяють розвитку тих фізичних якостей, які необхідні для вивчення основної вправи.

4. Класифікація фізичних вправ за ознакою переважного розвитку окремих м'язових груп передбачає відокремлення вправ для м'язів рук і плечового пояса, для м'язів тулуба і шиї, для ніг і тазу.

5. Класифікація фізичних вправ певних видів спорту.

Окрім педагогічних класифікацій, існують класифікації вправ у біомеханіці (статичні, динамічні, циклічні, ациклічні, комбіновані та ін.) або фізіології (вправи максимальної, субмаксимальної, великої і помірної потужностей).

До наведених варіантів Н. М. Терентьєва [479] додає такі:

- класифікація вправ у переважній цільовій спрямованості їх використання і вирішення освітніх завдань (загальнорозвивальні, професійно-прикладні, спортивні, відновні, рекреаційні, профілактичні тощо);
- класифікація вправ за переважним виявом певних рухових умінь і навичок: акробатичні, гімнастичні, ігрові, бігові, стрибкові, метальні та ін. вправи;
- класифікація вправ за структурою рухів: циклічні, ациклічні, змішані.

А. П. Матвєєв і С. Б. Мельников (1991, с.19) відзначають, що в практиці фізичного виховання фізичні вправи класифікують за видом змагальної діяльності (гімнастичні, легкоатлетичні, ігрові тощо) і за їх структурними особливостями (циклічні та ациклічні).

В. В. Белінович (1949, с.3) виділяє два блоки вправ: 1) безпосередньо впливаючі на фізичну підготовку і психіку людини (наприклад, загальнорозвивальні вправи); 2) вправи, що розвивають рухові навички.

О. О. Шевченко та Ю. О. Перевощиков [524] наводять таку класифікацію фізичних вправ: змагальні, спеціально-підготовчі, загальнопідготовчі вправи.

Л. П. Матвєєв [334] підкреслює, що до кінця розробленої загальної класифікації фізичних вправ поки що не створено. І далі продовжує, що існування ряду класифікацій, створених на основі різних ознак, не позбавлено смислу, якщо ознаки мають наукове і (або) практичне значення, хоча б у будь-якій мірі.

Торкаючись питань класифікації фізичних вправ як основного засобу фізичного виховання, Б. М. Шиян [532] до них відносить: народні ігри і забави, військові, побутові та професійні дії (якщо вони виконуються за відповідною програмою). До природних фізичних вправ він відносить біг, стрибки, метання, плавання, подолання перешкод, вправи з вантажами тощо.

До аналітичних Б. М. Шиян відносить ті фізичні вправи, за допомогою яких можна впливати на окремі функції організму, м'язові групи і навіть м'язи. Ці вправи, – відмічає він, – спеціально придумують.

Фахівці різних видів спорту наводять власні варіанти класифікацій, орієнтуючись на певні особливості. Так, автори підручника «Гімнастика і методика викладання» (1987, с. 13) до основних засобів гімнастики відносять: стройові вправи; загальнорозвивальні вправи; прикладні вправи; вільні вправи; вправи художньої гімнастики; акробатичні вправи; стрибки; вправи на знаряддях.

Автори підручника «Легка атлетика» [283] до основних засобів відносять ходьбу, біг, стрибки, метання, багатоборства. А далі вони класифікують кожен із цих засобів. Такої ж класифікації дотримується і О. В. Гогін [149].

Фахівці в галузі спортивних ігор розподіляють ігри на командні та індивідуальні (рис.2.4).

#### Рис.2.4 Класифікація спортивних ігор

Існує і певна класифікація рухливих ігор. Педагогічну класифікацію таких ігор запропонували А. В. Рилєєва і І. М. Коротков [54]. Власну класифікацію фізичних вправ розробили і фахівці в галузі ковзанярського спорту [400] та інших видів спорту. Наприклад, О. М. Худолій [508] наводить таку класифікацію видів гімнастики (рис.2.6.) Де фізичні вправи поділяє на освітньо-розвивальні, оздоровчі та спортивні які, в свою чергу розділяє на базові і прикладні, гігієнічні і лікувальні, масові тощо.

#### Рис.2.6. Класифікація видів гімнастики

Орієнтуючись на різні класифікації фізичних вправ В. І. Лях і Г. Б. Мейксон [320] для учнів 5-9 класів пропонують включити в програму



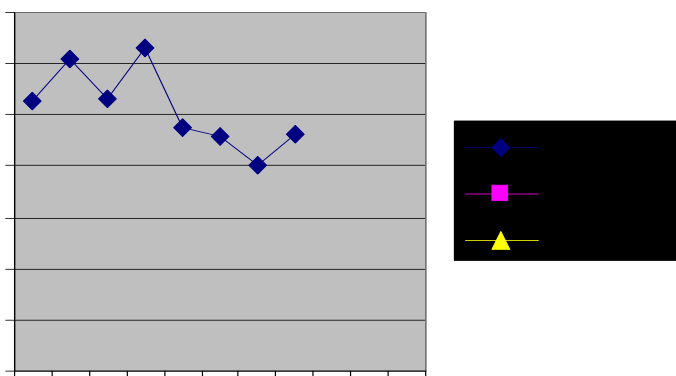
такі способи діяльності практичного характеру: циклічні та ациклічні локомоції (ходьба, біг, лазіння, перелізання, плавання); локомоції із застосуванням спортивного обладнання та інвентаря (ковзани, лижі, стрибки в довжину з місця, стрибки в довжину і висоту з розбігу); не локомоторні рухи тіла у просторі (гімнастичні вправи); балістичні рухові дії з визначенням дальності та сили метання (метання м'ячика, гранати, штовханням ядра); атакуючі та захисні дії одноборств (боротьба, бокс, фехтування); нападаючі та захисні технічні дії.

Аналіз визначенням об'єму навчального матеріалу свідчить, що протягом близько 40 років у навчальні програми включалася різна кількість розділів і постійно змінювалося співвідношення об'єму цих розділів як за роками навчання, так і в програмах різних років. Для прикладу наведемо результати аналізу по двох основних розділах (гімнастика і легка атлетика), повні дані дослідження по двох програмах 2001 і 2005 рр. висвітлено в додатку Г. У графі «об'єм» висвітлюється відсоткове відношення дидактичних одиниць розділу до загальної кількості цих одиниць змісту навчального матеріалу певного класу. В старших класах, де навчальний матеріал вказується окремо для дівчат і юнаків, відсоткове відношення вказується окремо. У чисельнику показники для дівчат, а в знаменнику у юнаків (таблиці 2.1-2.12).

Гімнастика (1974р.)

**Таблиця 2.1**

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	52,9	61	53,3	63,3	47,4	45,9	40	46,3	49,8/47,7	43,1/49,5	



Класи

Рис.2.7. Графік змін кількості дидактичних одиниць

Гімнастика (1979р.)

**Таблиця 2.2**

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	45,4	52,8	58,2	14,3	24,5	15,4	14,3	12,2	17,4/18,4	11,5/19,4	

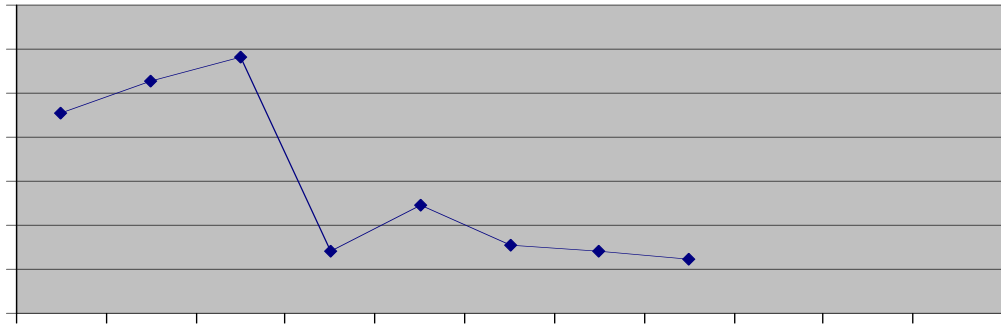


Рис.2.8.Графік змін кількості дидактичних одиниць

Гімнастика (1985р.)

Таблиця 2.3

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	71,2	73,4	16,6	45,4	32,3	29,7	31,1	38,5	22,9	14,2/31,5	19,7/33,8

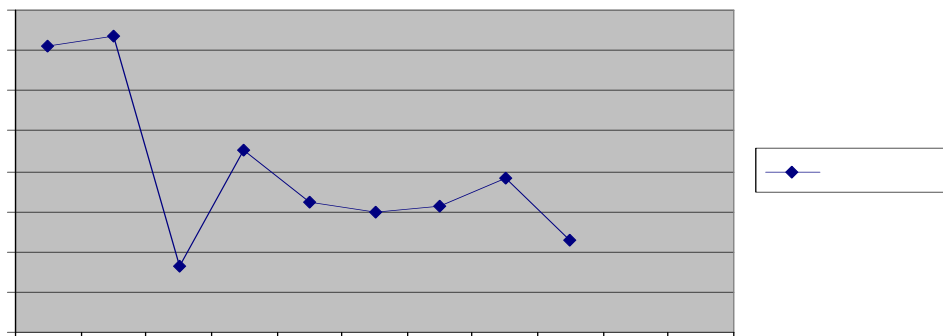


Рис.2.9 Графік змін кількості дидактичних одиниць

Гімнастика (1992р.)

Таблиця 2.4

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	78,8	86,2	77	40,3	69,1	6,9	11,4	62,5	39,6	28,8	40,3

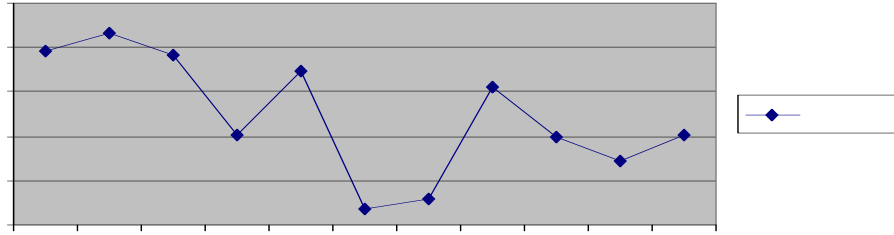


Рис.2.10.Графік змін кількості дидактичних одиниць

Гімнастика (1993р)  
Таблиця 2.5

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	62,8	72,6	63	61,3	32,5	30,1	31,9	39,7	28,2	19,8/21,6	22,1/24,5

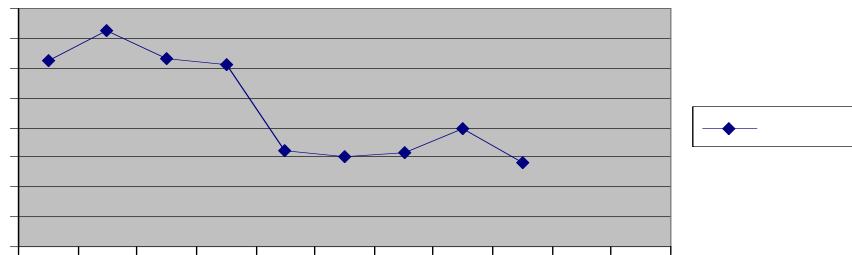


Рис. 2.11 Графік змін кількості дидактичних одиниць

Гімнастика (2001р)  
Таблиця 2.6

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	36,8	44,1	32	41,4	29,8	7,4	16,8	21,8	6,8	9,6	6

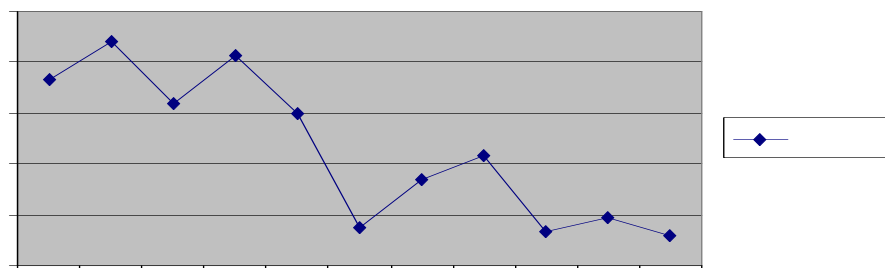


Рис.2.12 Графік змін кількості дидактичних одиниць

Легка атлетика (1974р)

Таблиця 2.7

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	15,6	19,1	16,4	12,9	16,2	11,1	8,8	8,8	12,4/18,01	13,7/17,3	

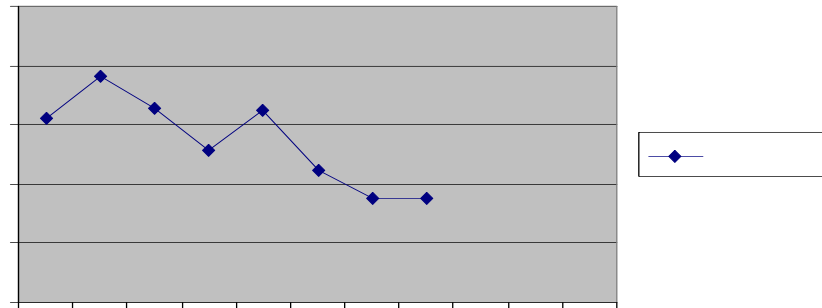


Рис.2.13 Графік змін кількості дидактичних одиниць

Легка атлетика (1979р)

Таблиця 2.8

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	14,3	16,4	10,5	12,4	15	13,6	12,2	12,2	11,6/9,2	10/7,3	

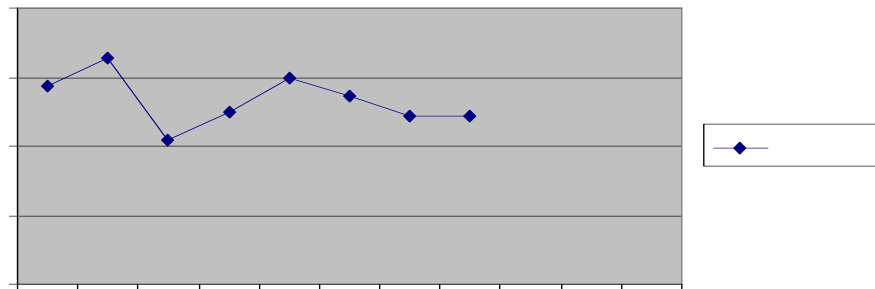


Рис.2.14.Графік змін кількості дидактичних одиниць

Легка атлетика (1985р)

Таблиця 2.9

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	-	-	43,1	13,8	10,8	16,8	17	13,4	21,4	17,3/13,3	22,1/15,4

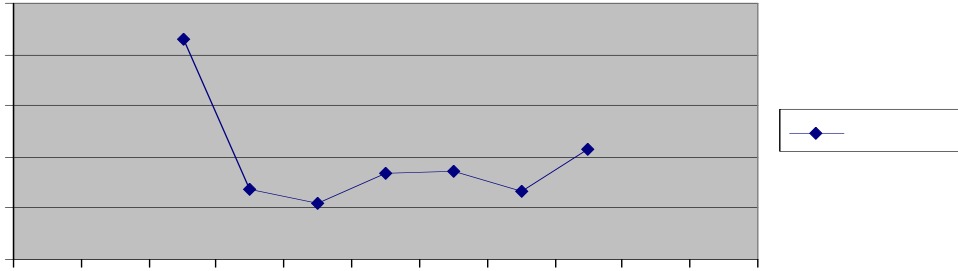


Рис.2.15.Графік змін кількості дидактичних одиниць

Легка атлетика (1992р)

Таблиця 2.10

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	-	-	11,8	20,4	-	-	-	30,9	33,8	33,8	28,4

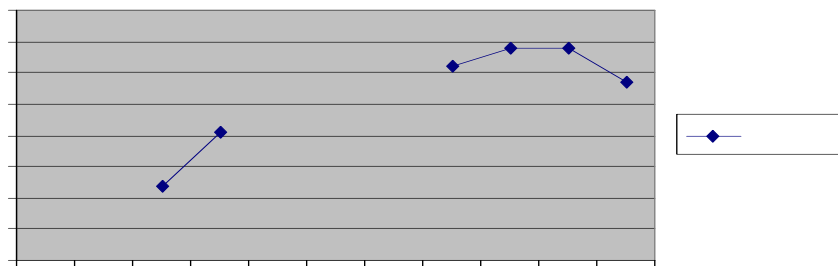


Рис.2.16.Графік змін кількості дидактичних одиниць

Легка атлетика (1993р)

Таблиця 2.11

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	-	-	-	8,8	9,5	16,2	12,3	8,1	9,8	7,7/9	12,3/10,4

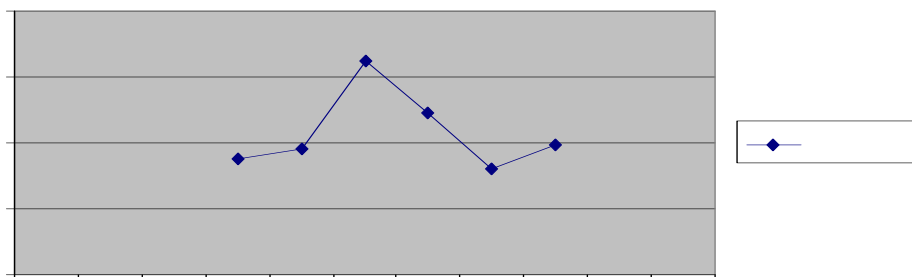


Рис. 2.17 Графік змін кількості дидактичних одиниць

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Об'єм %	3,4	7,3	9,8	3,7	3,5	2,7	1,4	12,3	8,5	9,6	1,9

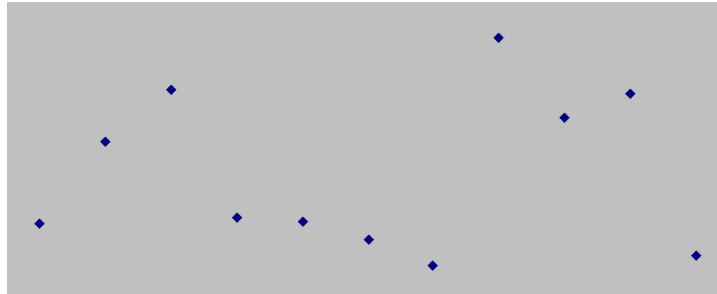


Рис.2.18. Графік змін кількості дидактичних одиниць

Аналіз наведених показників свідчить про значні помилки авторів ряду навчальних програм. Так, провідний розділ «Гімнастика» у 4, 7, 8 класах у програмі 1979 року налічує тільки від 14.3% до 12.2% дидактичних одиниць від загального об'єму навчального матеріалу. У третьому класі, де закладаються основи «школи рухів» у програмі 1985 року на цей розділ відведено тільки 16.6%, а в 6 і 7 класах, де формуються сила і силова витривалість на гімнастику відводиться 6.9 та 11.4%. Така ж тенденція зберігається і в програмі 2001 року: 6 клас – 7.4%, 9 клас – 6.8%, 11 клас – 6%. Також ряд недоліків визначено і по розділу «Легка атлетика». У програмі 1979 року кількість дидактичних одиниць з 15% в 5 класі падає до 7.3% в 10 класі. У ряді навчальних програм зовсім не заплановано вивчення одного з провідних розділів програми. У програмі 1985 року немає легкої атлетики в 1 і 2 класах, в програмі 1992 року не включено легку атлетику в 1, 2, 5, 6, 7 класах, у програмі 1993 року – в 1, 2, 3 класах. Тільки 1.4% дидактичних одиниць з легкої атлетики включено до програми 2001 року.

Аналіз кількості дидактичних одиниць тільки по двох розділах свідчить про відсутність наукового обґрунтування включення в навчальні програми різних класів певного об'єму навчального матеріалу. Не враховуються сенситивні періоди розвитку основних рухових якостей учнів різних класів, функції різних ступенів навчання, а також потреби і нахили дітей різного віку.

Багато вчених пропонують різні класифікації і об'єм змісту теоретичних знань з предмета «Фізична культура». Б. А. Ашмарин та ін. [472] пропонували такі складові теоретичного компонента: відомості про соціальну сутність фізичного виховання; правила використання фізичних вправ; відомості медико-біологічного характеру. У багатьох програмах в розділ «Основи знань» включено значну кількість тем, які носять конгломеративний характер. На це звернув увагу В. П. Лук'яненко [316], який на основі аналізу навчальних програм відмічає, що зміст цього розділу зводиться до суми елементарних відомостей надто прикладного характеру... Повідомлення відомостей лише такого роду створює урізане, а головне – спотворене уявлення про зміст інтелектуального компонента фізичної культури. Він пропонує інший склад теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти і включити до нього три великі блоки:

- фундаментальні знання загальнотеоретичного характеру (загальні питання теорії, теорії та методики фізичної культури, фізіології фізичних вправ, соціології тощо);
- інструктивно-методичні знання (знання про основи методики організації різних форм занять фізичними вправами, основи методики розвитку окремих фізичних якостей і навчання конкретних рухових дій, методики організації самостійних занять фізичними вправами);
- елементарні та вузькоспеціальні знання, що відносяться до окремих видів вправ (знання про особливості техніки і правил виконання конкретних вправ, правил суддівства змагань із видів спорту, обладнання та інвентар для занять і проведення змагань, вимоги техніки безпеки, правила особистої і суспільної гігієни, спеціальної термінології, відомості про рівень досягнень в окремих видах спорту тощо).

На наш погляд, змістом перших двох блоків не володіє більша частина учителів фізичної культури загальноосвітніх навчальних закладів, тому планувати засвоєння цих знань учнями є нереальним. Тільки третій блок може бути орієнтиром у доборі змісту теоретичного компонента.

Ретельний аналіз різних підходів науковців і дидактичне обґрунтування структури змісту фізкультурної освіти дозволяє нам зробити висновок що теоретичний компонент змісту фізкультурної освіти необхідно розуміти як певний комплекс елементів наукових знань (терміни, поняття, наукові факти, закони, наукові теорії і т. ін.), предметно-наукових (навчального предмета «Фізична культура»), допоміжних знань (нормативно-профілактичні, контрольні-оціночні, історико-наукові, міжнаукові, міжпредметні), які сприяють свідомому засвоєнню провідного компонента навчального предмета («способи діяльності»), формуванню у школярів цілісного уявлення про фізичну культуру як частину загальнолюдської.

Повнота відображення зазначених елементів теоретичного компонента фізкультурної освіти залежить від дидактичних завдань і структури провідного компонента, а її важливішою складовою є різні види знань. У загальнонауковому розумінні знання визначають як перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її віддзеркалення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій, визначаючи при цьому, що значення мають різний ступінь вірогідності, відбивають діалектику відносності та абсолютної істини [497].

У логіці під знаннями розуміють процес створення ідей, цілеспрямовано, ідеально відображаючи суб'єктивну реальність у формах її (людини) діяльності та виходячи у вигляді визначеної мовленевої системи [242]; знання – як продукт діяльності пізнання, зафіксоване відображення дійсності; духовна діяльність, віддзеркалення об'єктивної дійсності [258]; як результат процесу пізнання дійсності, що отримав підтвердження у практиці [257].

У психології під знанням розуміють різномірні сутності. Так Я. А. Пономарьов [415] вказує, що існують знання у вигляді чуттєвих та знакових моделей. Перші ототожнюються з моделями – зображеннями, другі – як динамічні мозкові моделі предметів, явищ та їх властивостей. К. К. Платонов [405] визначає знання як систему засвоєння людиною понять. Н. Ф. Тализіна [469] підкреслює, що знання – це різноманітні образи сприймання, пам'яті, мислення, образи предметів і явищ навколишнього світу, образи різних дій людини та ін.

У педагогіці знання розуміють як узагальнений досвід людей, віддзеркалюючий об'єктивний світ [537]. В. В. Белоусова [47] дає більш поширене тлумачення цього поняття: знання – це факти, відомості, наукові теорії, закони, поняття, виведені у визначену систему, які зберігаються у свідомості учнів, складають їх особисте досягнення,

яким вони можуть користуватися, коли потрібно.

Цікавим, на наш погляд, є запропонований В. І. Гінецинським [146] варіант систематизації ряду центральних моментів, що складають зміст категорії «знання».

1. Знання – результат, відносно завершений продукт пізнання – нескінченний процес наближення до істини, до сутності об'єкта, що пізнається.

2. Формою і способом існування знання є свідомість. При цьому знання є лише частина (компонент) свідомості, – знання може існувати і у неусвідомленій самим суб'єктом формі. Знання – єдність континуального (неперервного) і дискретного (перервного).

3. Знання є спосіб відтворення у свідомості суб'єкта, що пізнає (індивідуального і колективного) сутності об'єкта, який пізнається. Пізнавальні здібності індивідуального об'єкта формуються за допомогою засвоєння змісту суспільної свідомості, а суспільна свідомість збагачується за рахунок внеску індивідуальних свідомостей. Знання – єдність індивідуального і соціального.

4. Знання існує як загальне (інваріант) певної предметної розмаїтості. Знання існує як загальне (інваріант) розмаїтості форм і рівнів віддзеркалення предметної розмаїтості у свідомості суб'єкта, що пізнає. Знання – єдність об'єктивного і суб'єктивного.

5. Сутність (понятійно загальне) предметного різноманіття – невід'ємна від форм, що сприймаються чуттєво (способів) її існування. Знання – єдність чуттєвого і раціонального.

6. Сутність предметного різноманіття, віддзеркалена у свідомості суб'єкта, який пізнає, набуває тим самим здатність існування поза цього різноманіття, але при цьому вона невід'ємно пов'язана з нейрофізіологічним субстратом суб'єкта, що пізнає, і формами виявлення його активності. Знання – єдність віддзеркаленої сутності та субстрату, що віддзеркалює.

7. Знання неминуче пов'язане із засобами позначення. Через них воно набуває форми свого існування як одиничного, локалізованого у просторі та часі предмета. Знання – єдність загального і одиничного.

8. Знання, що виступає єдністю сутності об'єктивно існуючого різноманіття і різноманіття суб'єктивних форм її віддзеркалення, може разом із тим вироблятися на засадах обмеженого обсягу чуттєвого досвіду і стосовно тих об'єктів, які ніколи не були залучені до орбіти чуттєвого досвіду.

На думку Б. А. Ашмаріна та ін. [476], знання – це сукупність накопичених у процесі суспільно-історичної практики людства відомостей про природу, суспільство, техніку і саму людину. У рамках шкільної педагогіки знання розглядаються у двох аспектах: як один із компонентів змісту шкільної освіти, виставленим у конкретному навчальному предметі у вигляді дидактично обґрунтованої системи фактів, понять, теорій, законів та ін., якими розпоряджається визначена наука, які лежать в основі відповідного навчального предмета, і як надбання кожного, хто навчається, яке він придбає у процесі навчання і може використовувати як досягнення яких-небудь цілей у визначеній галузі діяльності. Далі автор уточнює, що знання – перший, провідний компонент змісту фізкультурної освіти, який придбали школярі в результаті навчання з предмета «Фізична культура» [472].

Наведені визначення правильні, і разом з тим недостатні для визначення поняття «знання» як категорії педагогіки. І. Я. Лернер [288] підкреслює, що педагогіка, яка займається становленням знань особистості, не може цікавитися тільки наслідками засвоєння, знаннями як результатом, ігноруючи при цьому процес засвоєння, тобто саму діяльність засвоєння, яка має свої етапи, а кожний етап – свій рівень засвоєння знань. Тобто для педагогіки знання можна визначити як усвідомлено сприйняту і зафіксовану у пам'яті об'єктивну інформацію про ті чи інші об'єкти дійсності.



До номенклатури видів знань у дидактичній літературі відносять: терміни, поняття, правила, наукові факти, закони, наслідки законів, принципи, постулати, аксіоми, наукові теорії, гіпотези, провідні ідеї науки, знання методів і процедур, експериментальні знання (знання експерименту), прикладні знання, історичні знання, оцінювальні знання, знання операцій мислення, методологічні знання та ін. [350].

Так термін у найширшому розумінні – слово або словосполучення звичайної мови, що означає предмет (реальний або абстрактний). Термін у науці – слово або словосполучення для означення предметів у межах тієї чи іншої науки, наукової теорії.

Поняття – ідеальна форма мислення про суттєві ознаки предметів, явищ, процесів. Ознаки, що фіксуються у поняттях, – це є властивості предметів, явищ, процесів, які вивчаються, і відношення між ними.

Науковий факт – синонім понять «істина», «подія», «результат», дещо реальне, протилежність вигаданому; конкретне, одичне, на відміну від абстрактного і загального. Як форма емпіричного знання, факт протиставляється теорії або гіпотезі.

Знання про факти є базою, основою всіх інших знань, оскільки вони віддзеркалюють безпосередньо реальну дійсність. Без знання фактів неможливе усвідомлення законів, теорій, тобто віддзеркалення дійсних зв'язків між дійсними фактами.

Закон виявляє необхідні та сутнісні зв'язки предметів і явищ об'єктивної реальності. Знання законів позбавляє факти ізольованості в уявленнях суб'єкта пізнання.

Теорія – найбільш розвинута форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності та сутнісні зв'язки певної галузі дійсності. Теорії охоплюють значну сукупність фактів і законів, що їх пов'язують, вносять систему в уявлення особистості, дозволяють підводити під загальне значний клас (значні класи) конкретних явищ, пояснюючи їх і допомагаючи осмисленню.

Розглядаючи складові навчального предмета «Фізична культура» відмічено наявність теоретичного компонента в змістовному блоці, який розподілено на предметно-наукові та допоміжні знання [76, 77, 78, 79].

Класифікація предметно-наукових знань обумовлюється природно-соціальною сутністю фізичної культури. Об'єктом засвоєння є не тільки природна (physis – природа) складова людини, а також її соціальні якості. На це звертав увагу В. К. Бальсевич [32], який виділяє знання про соціальні компоненти фізичної культури і знання про природне у фізичній культурі. Тобто людину вивчають як соціальні, так і природні науки, а це дозволяє зробити висновок про наявність інтегральної системи знань, знань різних наук, міжнаукових зв'язків фізичної культури. Зв'язок цей носить змістовний характер, і тому зміст предметно-наукових знань збагачується за рахунок змісту суміжних наук про людину.

На позитивний характер цього зв'язку звертає увагу Л. І. Боголюбов [60], який робить висновок, що поширене включення філософських, соціологічних, психологічних та інших знань про людину сприяє формуванню гуманістичного світогляду, а також створенню умов для самопізнання і самоутворення кожної особистості. Свій варіант суміжних наук пропонує В. К. Бальсевич [32, 34, 35], який, окрім наведених наук, включає дисципліни медико-біологічного циклу, економіки, права, кібернетики тощо. Чеські фахівці Я. Маргаутова та Ф. Йоахімсталер [324] пропонують свій варіант комплексу наук: суспільних (соціологія, педагогіка, психологія, естетика); природничих (біомеханіка, біологія, анатомія, фізіологія, біохімія, гігієна, спортивна медицина).

Підґрунтям змісту багатьох навчальних предметів є відповідна наука, наприклад, біологія, хімія, історія тощо. Для навчального предмета «Фізична культура» така наука не визначена, тому необхідно визначити комплекс наук, зміст яких впливає на конструювання предметно-наукових знань (див. додаток Д). Окрім орієнтовного переліку наук, ми вказуємо на можливі об'єкти і типи зв'язку. До цього переліку включено як науки (у чистому вигляді) так і навчальні предмети які є джерелом міжпредметних

зв'язків Детально ми їх розкривати не будемо, ця проблема вимагає окремого ґрунтовного дослідження.

Аналіз змісту теоретико-методичних знань навчальних програм за 2009-2011 роки для учнів 5-9 класів свідчить, що з усього розмаїття наук, які є джерелами теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти, використовується декілька. Їх можна об'єднати в 7 блоків, які визначають такі змістовні аспекти: соціально-економічний аспект (1 тема); історико-науковий аспект (6); санітарно-гігієнічний аспект (2); анатомо-фізіологічний аспект (1); медико-біологічний аспект (5); валеологічний аспект (4); теоретико-методичний аспект (9). Певну сукупність теоретичних знань автори навчальних програм запропонували і в окремих модулях. Разом в основних модулях наводиться близько 115 тем, які за кількістю розподилилися таким чином: правила безпеки (22%), історія розвитку видів спорту (17%), правила гігієни та розвиток рухових здібностей (10%), правила змагань з певного виду спорту (9%), загальна характеристика певного виду спорту (8%), знання з техніки та тактики конкретних видів спорту, правила проведення самостійних занять, а також контролю та самоконтролю розташувалися в межах 3-6 %.

Ураховуючи те, що в змісті нормативної програми навчального предмета «Фізична культура» у явному вигляді не віддзеркалені «допоміжні» знання, що відзначалося раніше [74, 76, 77, 78, 79], нами запропоновано їх номенклатуру та змістовну суть.

#### I. Міжнаукові знання:

а) логічні знання – сукупність знань із формальної логіки (визначення понять, закони логіки: тотожність, суперечності, виключення третього, достатньої підстави; судження як логічна форма відображення об'єктивної дійсності; умовиводи), які необхідні для повноцінного засвоєння знань і розвитку логічного мислення учнів;

б) методологічні знання – сукупність знань із методології науки, тобто знання про знання, терміни, поняття, закони, факти, наукову теорію, гіпотези, таке інше та способи їх одержання, що необхідні для свідомого системного засвоєння основ наук, формування наукового світогляду і наукового мислення школярів;

в) філософські знання – це уявлення про матерію і форми її існування, пізнавальність світу та ін.;

II. Історико-наукові знання – знання про еволюцію ідей, теорій уявлень, розвиток науки в онтогенезі.

III. Міжпредметні знання – знання з різних навчальних предметів, що залучаються для «обслуговування» провідного компонента предмета (для фізичної культури це математика, фізика, природознавство, історія, анатомія, біологія та ін.).

IV. Контрольно-оцінювальні знання – знання, які фіксують у навчальному процесі у явному вигляді ціннісне ставлення особистості до об'єкта пізнання. Контрольно-оцінювальні знання служать для виховання емоційно-мотиваційної сфери школярів.

V. Нормативно-профілактичні знання, які розкривають перед учнями норми поведінки під час занять фізичною культурою, а також висвітлюють зміст профілактичних заходів із метою попередження травм у школярів. У багатьох публікаціях, підручниках і навчальних посібниках ці знання мають назву «Правила з техніки безпеки».

Окрім наведених видів знань, до змісту теоретичного компонента, як було зазначено вище, відносяться також предметно-наукові знання, джерелом яких є теорія певних видів спорту, які є проекцією розділів (модулів) навчальної програми.

Добір складу предметно-наукових знань повинен спиратися на дидактичний принцип науковості. Науковість – один із головних принципів формування змісту освіти. Вимога науковості змісту освіти була висунута ще в роботах Н. К. Крупської [260], зокрема в доповіді «Про роботу над новими посібниками для нової програми» вона визначає, що «треба, щоб той матеріал, який дає посібник, був цінним перш за все з наукової точки зору. Ні в якому разі в посібнику не повинна допускатися ніяка вульгаризація, ніякі необґрунтовані узагальнення. Кожен факт, що повідомляється, кожна думка повинні бути обґрунтовані в науковому відношенні, вони повинні являти собою

цінність з наукової точки зору» [407].

Статус дидактичного принципу «науковість» набула з 1950 року, коли вимога науковості була сформульована і обґрунтована М. Н. Скаткіним [447, 448]. З того часу науковість змісту освіти є першою важливою вимогою. Л. Я. Зоріна [210, 211] уточнює, що наука «є безпосереднім джерелом, з якого зміст освіти здобуває свій склад на рівні конкретного навчального предмета».

У цілому принцип науковості передбачає: відповідність до рівня сучасної науки; включення змісту, необхідного для створення в учнів уявлення про приватні конкретно наукові та загальнонаукові методи пізнання; показ учням важливих закономірностей процесу пізнання.

Складність відбиття принципу науковості в змісті фізкультурної освіти полягає насамперед у відсутності відповідної узагальненої наукової теорії як інтегрального продукту теоретичних концепцій з окремих видів спорту (легка атлетика, спортивна гімнастика, лижний спорт та ін.).

Включення до змісту фізкультурної освіти концептуально оформлених предметно-наукових знань, безумовно, сприятиме свідомому оволодінню учнями її провідного компонента (способи діяльності практичного характеру) і організації навчально-пізнавальної діяльності дітей, спрямованої на отримання нових похідних знань, які виступають основою самостійного конструювання індивідуальних програм фізичного розвитку і вдосконалення.

Під предметно-науковими знаннями ми розуміємо знання про певні способи рухової діяльності, способи фізичного розвитку і вдосконалення особистості. Комплекс предметно-наукових знань відповідає структурі певного способу рухової діяльності. Наведемо приклад комплексу предметно-наукових знань, який розроблено у відповідності до певного способу діяльності практичного характеру (тема – «Спринтерський біг» (60м) (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Співвідношення способів діяльності практичного характеру й предметно-наукових знань та їх взаємозв'язок в змісті навчального матеріалу

Способи діяльності практичного характеру	Предметно-наукові знання
Уміти:	Знати:
- займати стартове положення	- варіанти низького і високого старту - загальнорозвивальні вправи бігуна - спеціальні та підготовчі вправи бігуна
- виконувати стартовий розгін	- правила вибігання з низького старту
- переходити зі стартового розгону до бігу по дистанції	- способи переходу від стартового розгону до бігу по дистанції
- бігати з максимальною швидкістю на відстань 60 м	- техніку бігу по дистанції - правила дихання під час бігу - темп і ритм бігу
- активно фінішувати	- способи фінішування - якими приборами вимірюється результат бігу на спринтерські дистанції - правила змагань із бігу на 60 м

До комплексу допоміжних знань слід віднести: нормативно-профілактичні, контрольно-оціночні, історико-наукові, міжнаукові та міжпредметні знання. Нижче розкриємо їх змістовну сутність і склад.

Нормативно-профілактичні знання відбивають вимоги до вивчення конкретного способу діяльності. Цей вид знань поєднує знання гігієнічних норм занять фізичними вправами, правила техніки безпеки під час занять фізичною культурою і спортом у різних

умовах, правила надання першої долікарняної допомоги при травмах і пошкодженнях на заняттях або спортивних змаганнях. Нормативно-профілактичні знання складаються із знань:

- нормативних санітарно-гігієнічних вимог до місць занять, обладнання, інвентаря, спортивного одягу учнів;
- техніко-тактичних вимог до виконання певних способів діяльності;
- послідовності вивчення конкретного способу діяльності;
- правил безпеки виконання кожного способу (комплексу способів) діяльності, який виконується, основних причин, які призводять до травматизму;
- вимог до погодних умов для виконання фізичних вправ;
- правил надання першої долікарняної допомоги після отримання різних травм і пошкоджень;
- комплексу вправ, який заборонений для виконання учням з урахуванням їх віку і статі.

Контрольно-оціночні знання, окрім формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до об'єкта пізнання, покликані озброїти школярів знаннями з контролю самопочуття до, у процесі і після виконання фізичних вправ. Тобто вони сприяють вихованню емоційно-мотиваційної сфери учнів і водночас є засобом запобігання небажаним наслідкам активної рухової діяльності та самокорекції фізичного стану.

Контрольно-оціночні знання відбивають певні норми ставлення до тих чи інших об'єктів, їх значення, у тому числі до різних знань, у тій чи іншій сукупності або систем об'єктів. Цей вид знань важливий для формування ставлення, для усвідомленої питомої ваги різних знань, реальних об'єктів, для формування системи цінностей особистості.

До основних функціональних характеристик контрольно-оціночних знань слід віднести:

- здійснення контролю і самоконтролю за якістю виконання конкретного способу діяльності;
- самоконтроль за діяльністю основних функціональних систем організму, орієнтуючись на особисте самопочуття;
- аналіз працездатності організму під час виконання фізичних вправ на основі реакції організму на різні фізичні навантаження;
- коректування особистої діяльності щодо виконання різноманітних вправ за допомогою зміни темпу і ритму виконання певного способу діяльності, а також навантаження і дозування (довжина дистанції, кількість повторів, вага, яка піднімається, та ін.);
- знання правил і способів практичного володіння вимірюванням отриманих результатів при виконанні різних способів діяльності (окремих фізичних вправ, комплексів вправ і комбінацій);
- оцінка ступеня реалізації індивідуальної програми фізичного розвитку і вдосконалення за допомогою рухових тестів;
- оцінка особистого стану здоров'я і розвитку фізичних (рухових) якостей на основі антропометричних даних і стандартизованих тестів.

Історико-наукові знання дозволяють розкрити учням процес пізнання і рушійні його сили, розвиток знань, співвідношення абсолютної та відносної істини, введення людського фактора в навчальний предмет, орієнтований на вивчення природи людини.

Історико-наукові знання сприяють:

- створенню у школярів переконаності в необхідності нових знань;
- переконанню учнів у необхідності пізнання світу і самої людини;
- розкриттю кризових ситуацій у науці, шляхів виходу з них;
- показу еволюції ідей і понять, які проходять крізь всю історію науки;

- ілюстрації нового етапу в науковому мисленні теоретичного або експериментального характеру;
- ознайомленню учнів з найбільш важливими експериментами в галузі фізичної культури і спорту, з історією так званих випадкових відкриттів, з новими видами спорту;
- розкриттю необхідних якостей творчої особистості, які проявили видатні спортсмени, воїни, педагоги.

Таким чином, історико-наукові знання є важливими для формування основ діалектико-матеріалістичного світогляду, наукового і творчого мислення, виховання емоційно-мотиваційної сфери школяра. Вони показують еволюцію ідей, теорій, уявлень, понять, виконують виховну і розвиваючу функції.

До міжнаукових знань відносять філософські, логічні, методологічні знання. Відносно предмета «Фізична культура», провідним компонентом якого є способи діяльності, у явному вигляді можна говорити про використання логічних знань.

Логічні знання є сукупністю знань із формальної логіки – закони тотожності, протиріч, виключення третього, достатньої підстави, поняття логічного висновку, гіпотез, доказів, індуктивних умовиводів, аналогії, які необхідні для повноцінного засвоєння предметно-наукових знань і розвитку логічного мислення учнів.

На наявність міжпредметних знань і необхідність їх застосування вказував ще Я. А. Коменський [234]: «Все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися в такому ж зв'язку». Міжпредметні знання залучаються для обслуговування провідного компонента. Основними функціями міжпредметних знань є освітня, виховна, розвиваюча, які спрямовані на: забезпечення єдиної методологічної основи предметної системи в цілому; установлення і засвоєння учнями зв'язків між окремими елементами знань і умінь із різних навчальних предметів сприяє формуванню системності знань, динамічності мислення, творчих способів пізнавальної діяльності та ціннісних орієнтацій школярів.

Методологічна функція міжпредметних знань полягає в забезпеченні єдності різноманітних процесів і явищ, що вивчаються різноманітними навчальними предметами. Орієнтуючись на наведений зміст і функції предметно-наукових і допоміжних знань під час проектування конкретного змісту фізкультурної освіти пропонується використовувати розроблену нами технологічну матрицю (рис.2.19).

Розкриття структури провідного компоненту змісту освіти

		ПК					
		ТК	n1	n2	n3	.....	nn
Розкриття теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти (макроструктура)	Д 3	ПНЗ					
		НПЗ					
		ІНЗ					
		КОЗ					
		МНЗ					
		МПЗ					

### Мікроструктура змісту теоретичного компонента

Рис. 2.19. Процесуальна матриця проектування змісту фізкультурної освіти для вивчення конкретного способу діяльності практичного характеру.

Де:

ПК – провідний компонент змісту фізкультурної освіти;  $n_1, n_2, n_3, \dots, n_n$  - елементи структури провідного компонента; ТК – теоретичний компонент змісту фізкультурної освіти; ПНЗ - предметно-наукові знання; ДЗ - допоміжні знання; НПЗ - нормативно-профілактичні знання; ІНЗ - історико-наукові знання; КОЗ - контрольно-оціночні знання; МНЗ – міжнаукові знання; МПЗ – міжпредметні знання.

По горизонталі розкривається структура провідного компонента змісту фізкультурної освіти – об’єктивуються елементи конкретного способу діяльності практичного характеру. По вертикалі зверху донизу розкриваються основні змістовні блоки теоретичного компонента – його макроструктура: ПНЗ, НПЗ, ІНЗ, КОЗ, МНЗ, МПЗ.

Мікроструктуру теоретичного компонента розкривають у полі матриці по горизонталах, у відповідності до кожного змістовного блоку.

Алгоритм конструювання змісту фізкультурної освіти за допомогою розробленої нами матриці передбачає таку процедуру:

1. Визначити спосіб діяльності, виходячи з провідного дидактичного завдання засвоєння конкретної теми.
2. Визначити структуру способу діяльності – елементний склад і схему зв’язку між елементами.
3. Визначити ієрархічний статус елементів і послідовність їх пред’явлення.
4. Визначити комплекс науково-предметних знань відносно кожного конкретного елемента способу діяльності.
5. Визначити склад комплексу допоміжних знань (НПЗ, ІНЗ, КОЗ, МНЗ, МПЗ), які забезпечують засвоєння даного способу діяльності за елементами.
6. Визначити конкретну галузь наукового знання, що залучаються як допоміжний компонент.
7. Конкретизувати елементи наукових знань із кожної наукової галузі, що залучаються як допоміжний компонент.
8. Визначити функціональні зв’язки і логічні відношення конкретизованих галузевих елементів наукових знань з елементами провідного компонента – конкретного способу діяльності.
- 9). Заповнити матрицю.

Процес розкриття змісту фізкультурної освіти, складовими якого є провідний компонент (способи діяльності) і теоретичний компонент, ми поділяємо на три етапи (табл. 2.14). В основу поділу покладено рух пізнання від нероздільного цілого (синтез I) до його елементів (аналіз) і потім до якісно нового цілого (синтез II). Як нероздільне ціле виступає об’єкт цілісного засвоєння, а в процесі аналізу провідні дидактичні одиниці елементів провідного і теоретичного компонентів із структурно-функціональними зв’язками і логічними відношеннями

Таблиця 2.14

#### *Етапи розкриття змісту фізкультурної освіти*

	I етап	II етап	III етап
--	--------	---------	----------

Об'єкт цілісного засвоєння певного способу діяльності практичного характеру	Макро і мікроструктура провідного компонента і допоміжних способів діяльності	Макроструктура теоретичного компонента у функціональному зв'язку з макроструктурою провідного компонента	Мікроструктура теоретичного компонента у функціональному зв'язку з макро- і мікроструктурою провідного компонента
Дидактичні одиниці засвоєння змісту фізкультурної освіти	Макро- і мікроелементи провідного компонента; елементи допоміжних способів діяльності	Макроелементи теоретичного компонента у функціональному зв'язку з макроелементами провідного компонента	Мікроелементи теоретичного компонента у функціональному зв'язку з мікроелементами провідного компонента

За допомогою використання розробленої матриці по кожній навчальній темі конкретизується комплекс способів діяльності практичного характеру (фізичні вправи, рухові дії тощо) і визначаються для кожного їх компонента сукупність теоретичних знань, до яких включено предметно-наукові і допоміжні знання.

#### Висновки до другого розділу

1. Аналіз змісту останніх документів, що регламентують фізичне виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, свідчить про наявність кризи національної системи фізичного виховання населення. Зазначене обумовило пошук нових концептуальних підходів до модернізації фізкультурної освіти учнів. Одним із перших кроків обґрунтування цих підходів є визначення основних протиріч, які повинні стати рушійною силою створення нової наукової концепції. Визначення основних протиріч дозволило не тільки виявити причини незадовільного стану шкільної фізичної культури, а і конкретизувати шляхи модернізації фізкультурної освіти.

На підставі історико-логічного аналізу поняття «фізкультурна освіта», спираючись на загальнодидактичні підходи до поняття «зміст освіти», було уточнено, що зміст фізкультурної освіти ми будемо розуміти як процес і результат оволодіння учнями певною системою предметно-наукових і допоміжних знань, способами інтелектуального і практичного характеру, раціональними способами управління власною фізкультурною діяльністю.

2. Проектування змісту фізкультурної освіти є складовою концепції його модернізації і якість цього процесу залежить від вивчення теоретико-методологічних основ. Важливою умовою якісного проектування є використання системного підходу і конструювання методології, які є фундаментом системного проектування. Проектування є творчою діяльністю, але воно повинно ґрунтуватися на певних правилах, принципах і методах, які вважаються відбиттям структури проектувальної діяльності, її законів і законів самої творчо перетворюваної дійсності.

Встановлено, що педагогічне проектування є продуктивною діяльністю, продуктом якої вважається проект певної освітньої системи і програма його реалізації в практику освіти. Проектування передбачає реалізацію ряду етапів: вивчення існуючого стану об'єкта; визначення потреби проектування; розробка концепції; аналіз можливості реалізації розроблених концептуальних підходів; опис системи, процесу у вигляді схем, моделей тощо; впровадження проекту в практику. Для проектування змісту фізкультурної освіти необхідно визначити його склад, структуру, функції, а також орієнтири

проектування, його закономірності і принципи, основні вимоги до здійснення цього процесу.

■ Успіх проектування змісту фізкультурної освіти залежить від дослідження основних дидактичних підґрунть, джерел і факторів, що впливають на цей процес. До підґрунть проектування у формі орієнтирів можна віднести: цілі і завдання суспільства щодо організації шкільної фізичної культури у формі соціального замовлення; основні функції фізичної культури на різних етапах навчання; функції навчального предмета «фізична культура»; форми фізичного виховання, які реалізуються в практиці загальноосвітніх навчальних закладів.

Поглиблене вивчення змісту освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» Державних стандартів загальної середньої освіти дозволило уточнити, що в базовий навчальний план входять інваріантна і варіативна складові частини змісту фізкультурної освіти. В основній школі зміст цієї галузі характеризується наявністю таких змістових ліній: фізичне здоров'я людини, духовне здоров'я людини, соціальне здоров'я людини.

4. Для визначення конкретного змісту фізкультурної освіти важливу роль джерела і фактори його проектування відіграють методи навчання. Доведено, що проблема класифікації методів навчання не вирішується протягом десятиліть. Більшість науковців поділяють методи навчання на три блоки: словесні, наочні і практичні. Враховуючи досягнення сучасної дидактики необхідно розподілити методи навчання на три групи: організації та здійснення навчальної діяльності, до яких входять словесні, наочні, практичні методи, а також проблемні, частково-пошукові тощо; мотивації та стимулювання учнів; контролю та самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів. З метою визначення ролі кожного метода в проектуванні змісту фізкультурної освіти, розглянуто їх суттєві ознаки, варіанти їх застосування.

5. Для конкретизації ролі навчального предмета «фізична культура» в якості підґрунтя проектування змісту фізкультурної освіти створено його дидактичну модель, яка передбачає наявність змістовного і процесуального блоків. Кожен блок у свою чергу поділяється на ряд елементів, що утворюють певну структуру. Навчальний предмет „фізична культура» відноситься до предметів з провідним компонентом «способи діяльності практичного характеру», теоретичні знання і способи діяльності інтелектуального характеру обслуговують провідний. Всі ці три компоненти відбиті в змістовному блоці і утворюють його певну структуру, а в процесуальний блок включено методи, форми та засоби навчання.

6. Визначено, що теоретичні знання, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру розкривають тільки перші два компоненти не торкаючись досвіду творчого використання їх в навчальному процесі й досвіду емоційно-ціннісного відношення до вивчаємого. Вивчення проблеми реалізації цих двох компонентів змісту фізкультурної освіти чекає додаткового дослідження.

На підставі визначення понять «способи діяльності інтелектуального характеру» і «способи діяльності практичного характеру» та їх змістової сутності доведено, що перші поділяються на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх відносяться: моторні, перцептивні, символічні; до внутрішніх: перспективні мнемічні, розумові. Всі вони, в свою чергу, також поділяються на ряд складових.

7. На основі конкретизації складових змісту фізкультурної освіти пропонується певна логіка його розкриття в реальному навчальному процесі. Для цього розроблено процесуальну матрицю в якій у функціональній поєднаності відбивається взаємозв'язок провідного компонента (способи діяльності практичного характеру) і теоретичного компонента (предметно-наукові і допоміжні знання). Визначено також етапи здійснення процесу проектування і розкриття змісту фізкультурної освіти.



### РОЗДІЛ 3 ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У розділі розкриваються дидактичні основи уроку фізичної культури як основної форми фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. Висвітлюються питання особливостей використання методів навчання на уроках й технологія оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи з урахуванням засвоєння ними теоретичного і практичного компонентів змісту фізкультурної освіти. Розкривається технологія оцінювання навчальних досягнень учнів середніх класів на уроках фізичної культури, розглядаються питання визначення рівня фізичної підготовленості школярів за допомогою впровадження безпечних рухових тестів. Досліджується проблема розробки та обґрунтування моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів 5-9 класів.

#### 3.1. Урок фізичної культури як основна форма фізичного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі

Пріоритет теоретичного обґрунтування та узагальнення досвіду класно-урочної форми організації навчальної діяльності належить видатному педагогу Яну Амосу Коменському [234]. У його працях «Велика педагогіка», «Закони благоустроєної школи» та ін. закладені основні принципи урочної форми навчання в школі. Перш ніж розкрити онтологічні шляхи розвитку теорії уроків фізичної культури необхідно чітко визначитись з поняттям «урок» та історією розвитку класно-урочної системи.

У кінці XVIII – на початку XIX століття, священнослужитель А. Белл і вчитель Дж. Ланкастер зробили першу спробу модернізації класно-урочної системи. Поштовхом для цього був перехід від мануфактури (виробництво на основі ручної, ремесленої техніки) до крупної машинної індустрії, який вимагав використання великої кількості робочих, що мали б елементарну грамотність. Для цього необхідно було збільшити кількість шкіл і відповідно вчителів, які б навчали велику кількість учнів. Суть Белл-Ланкастерської системи полягала в тому, що старші учні спочатку під керівництвом учителя самі вивчали навчальний матеріал, а потім, отримавши відповідну інструкцію, навчали тих, хто знає менше.

У кінці XIX – на початку XX століття в США була заснована так звана «Батовська система». Вона передбачає поділ навчального процесу на дві частини: перша – це урочна робота з усім класом; друга – індивідуальні заняття з тими учнями, які відстали від останніх, або з тими, хто бажав поглибити власні знання та уміння.

Одночасно у Європі почала створюватися «Мангеймська система», яку назвали за назвою міста Мангейм, де вона була вперше застосована. Сутність цієї системи полягає в тому, що при збереженні класно-урочної системи, учні, залежно від їх здібностей, рівня інтелектуального розвитку і ступеня підготовки, розподілялися по класах на слабких, середніх і сильних.

Засновник цієї системи Йозеф Зіккенгер (1858-1930) пропонував створити чотири класи відповідно до здібностей учнів:

1. Основні класи – для дітей, які мають середні здібності.
2. Класи для учнів малоздібних, які, за словами Зіккенгера, «звичайно не закінчують школу».
3. Допоміжні класи – для розумово відсталих дітей.

4. Класи іноземних мов або «перехідні» класи для найбільш здібних учнів, які можуть продовжити навчання в середніх навчальних закладах.

У завдання дослідження не входить аналіз різних систем навчання. Уже з першого погляду ми бачимо в них ряд недоліків. Але вважаємо, що історичний екскурс у розвиток різних навчальних систем дозволить орієнтуватися в розмаїтті підходів до вдосконалення класно-урочної системи як зарубіжних, так і вітчизняних педагогів.

У Європі і США на початку ХХ сторіччя було апробовано багато різноманітних навчальних систем, спрямованих на індивідуалізацію навчання. Найбільш радикальною визначається система Олени Паркхерст під назвою «Дальтон-план» (за містом Дальтон із штату Масачусетс, де вона працювала вчителькою), або за іншою назвою – лабораторна система (система майстерень). Сутність цієї системи ґрунтувалась на таких положеннях: 1) успіх навчальної діяльності залежить від пристосування темпу роботи в школі до можливостей кожного учня, його здібностей; 2) традиційна організація навчання, у якій домінує діяльність викладання над діяльністю учіння, замінюється організацією, де центральною є самостійна навчальна діяльність учнів, а функція вчителя зводиться тільки до тактичної організації цієї діяльності; 3) для цього класи замінюються лабораторіями або предметними майстернями. Уроки як форма відміняються, відміняються презентації ( пояснення) нового матеріалу вчителем; учень займається в лабораторіях або майстернях індивідуально на основі отриманого завдання від учителя і за необхідності звертається за допомогою до вчителя, який постійно знаходиться в цих лабораторіях і майстернях.

До позитивних сторін Дальтон-плану науковці відносять те, що він дозволив пристосувати (адаптувати) темп і ритм навчання до реальних можливостей учнів, привчав їх до самостійності, розвивав ініціативу, залучав до пошуків індивідуальних раціональних методів роботи тощо. Але Дальтон-план мало сприяв систематичному оволодінню учнями системи знань, умінь, інтелектуального і практичного характеру. Знання були у них фрагментарні, не охоплювали всього обсягу необхідної інформації про природу, суспільство, техніку і культуру.

Дальтон-план став основою для плану Тромпа, який був розроблений професором Тромпом. Сутність плану Тромпа як системи організації навчання зводився до того, щоб максимально стимулювати індивідуальне навчання за допомогою гнучких форм його організації. При такому навчанні використовуються у певному взаємозв'язку заняття у великих аудиторіях і в малих групах з індивідуальними заняттями. Для великої кількості учнів (100-150 чол.) читаються лекції висококваліфікованими викладачами з використанням різноманітних технічних засобів, а в малих групах (10-15чол.) обговорюється зміст лекцій, проводяться дискусії тощо. Заняття в малих групах проводить учитель або найбільш підготовлений учень групи. Індивідуальна робота проводиться в шкільних кабінетах, лабораторіях. Співвідношення різних форм має такий вигляд: а) лекції з великою кількістю учнів – 40%; б) заняття в малих групах – 20%; в) індивідуальна робота в кабінетах і лабораторіях – 40%.

Класів із постійним складом немає, він постійно змінюється в малих групах. Удосконалюючи план Тромпа в деяких зарубіжних країнах, у школах використовуються так звані «неградуйовані класи»: учень з одного навчального предмета може вчитися у п'ятому класі, а з іншого – у третьому. Розробляються проекти «відкритих шкіл»: навчання відбувається в навчальних центрах із бібліотеками, майстернями, що веде до ліквідації самого інституту «школа». Сьогодні продовжуються пошуки вдосконалення класно-урочної системи навчання.

Урок, за Г. В. Єльніковою [183], – це відрізок навчально-виховного процесу, обмежений певними рамками часу, в якому здійснюється взаємодія учня та вчителя щодо засвоєння змісту освіти, розвитку особистості учня шляхом використання визначених форм, методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності та забезпечується досягнення поставленої мети у вигляді реального результату. С. П. Ожегов [371] визначає урок як навчальний (учбовий) час, присвячений окремому предмету. У педагогічній

енциклопедії [393] урок характеризується як основна організаційна форма навчання в школі.

М. Н. Скаткін [449] визначає урок як більше або менше закінчений відрізок, або «клітинку» педагогічного процесу. М. І. Махмутов [339] дає більш поширене визначення: «урок – це динамічна і варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльності і спілкування) певного складу вчителів і учнів, яка включає зміст, форми, методи і засоби навчання і систематичного застосування (в однакові відрізки часу) для рішення завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання.

У двох аспектах розглядає поняття «урок» П. І. Підкасистий [386]:

1. Урок – це систематично застосована для рішення завдань навчання, виховання і розвитку учнів форма організації діяльності постійного складу вчителів і учнів у певний відрізок часу.

2. Урок – це форма організації навчання з групою учнів одного віку, постійного складу, заняття за незмінним розкладом і з єдиною для всіх програмою навчання.

Виходячи із зазначеного вище, можна констатувати, що урок – це: учбовий час..., організаційна форма..., одиниця класно-урочної системи, закінчений відрізок або «клітинка» педагогічного процесу, динамічна і варіативна форма... організації процесу цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів..., форма для рішення завдань..., форма організації діяльності..., форма організації навчання..., заняття за незмінним розкладом і з єдиною для всіх програмою навчання. Виходячи із зазначеного вище, основними ознаками уроку можна вважати: певний відрізок часу; складова навчального процесу; має постійний склад учасників: учитель (учителі), учні; проводиться за незмінним (рідко змінюваним) розкладом; проводиться за єдиною програмою навчання з певного предмета.

Орієнтуючись на виділені ознаки можна зробити висновок, що урок у загальноосвітньому навчальному закладі є основною формою навчання, яка є складовою цілісного навчального процесу, має постійний склад учнів і вчителів відповідного навчального предмета, проводиться за визначеною програмою навчання і затвердженим розкладом у режимі навчального дня загальноосвітнього навчального закладу.

Власну історію розвитку має і теорія уроку фізичної культури яка ґрунтувалася на різних системах фізичного виховання.. Під впливом педагогічних висловлювань Ж.-Ж. Руссо і І. Г. Песталоцці в кінці XVIII століття в Німеччині створюються нові школи-філантропіни – буржуазні «школи любові до людей» (людяності), в яких значне місце зайняло фізичне виховання. Розкриваючи теоретичні аспекти розвитку різних систем фізичного виховання, ми використовували роботу Г. А. Дюперрона «Теорія физической культуры» [179]. Відомими спеціалістами з фізичного виховання були Г. Фіт (1763-1836), І. Гутс-Мутс (1759-1839). У цих школах поступово сформувалась німецька гімнастика, засновником якої вважається Фрідріх Людвіг Ян (1778-1852). Він та його послідовники вважали гімнастику важливим доповненням до інших загальноосвітніх дисциплін у школі

Представник німецької шкільної гімнастики Адольф Шпис (1810-1858) розробив вправи стосовно до вимог школи і детально описав їх у своїй роботі «Руководство», що складалася з двох частин: для учнів 6-10 років і 10-16 років. На уроках А. Шпис широко застосовував різні гімнастичні прилади, на яких одночасно могла займатися велика кількість учнів. Схема уроку за А. Шписом включала п'ять видів вправ: порядкові (або організовуючі) вправи, вільні вправи (на наш погляд, це загальнорозвивальні вправи), вправи на приладах, народні ігри.

Відомий шведський драматург Пер Генріх Лінг (1776-1839) створив оригінальну систему гімнастики, в якій визначив чотири види: педагогічну (вона ж і гігієнічна), військову, медичну (або лікувальну) та естетичну (для жінок). Пізніше його послідовники Яльмар Лінг, Тернгрєн, Балк, Норландер та інші розробили плани уроків, в основу яких покладені одні і ті ж принципи – безперервність, поступовість. Протягом наступних років шведські фахівці намагалися встановити за допомогою спеціально підібраних вправ

певну криву навантаження на уроках гімнастики. Серед типів уроків вони виділяли два: уроки з метою навчання і уроки з метою повторення вправ. Фізичні вправи умовно поділялися на вступні, головні та заключні.

У середині XIX століття широке розповсюдження у Європі отримала сокольська система гімнастики, розроблена Мирославом Тиршем (1832-1884). Основними завданнями сокольської системи гімнастики вважалися всебічний фізичний розвиток, естетичне і моральне виховання. Урок сокольської гімнастики складався з трьох частин: підготовча, основна і заключна. У зміст підготовчої частини входили організовуючі та вільні вправи, до основної частини – виси, упори, стрибки, фехтування, ігри з метаннями, метання, бокс, боротьба, лазіння, а заключна частина складалася з ходьби і помірною бігу. Основою уроків були вправи на гімнастичних приладах.

Власний підхід до організації фізичного виховання розробив французький фізіолог і педагог Жорж Демені (1850-1917). Урок гімнастики Ж. Демені передбачав наявність семи розділів, кожен із яких складався з трьох компонентів (завдання, зміст і дозування). Учень Ж. Демені М. Буаже розробив схему уроку гімнастики для дітей 6-9 років із трьох частин. Підготовча частина включала дві – організовуючі (порядкові) вправи і марширування (стройові вправи); основна частина складалася з двох рухливих ігор і двох вправ подразнювального характеру, трьох вправ, які показує викладач, однієї або двох гімнастичних ігор; заключна частина складалася з корегуючих вправ, дихальних вправ, а також марширування. Окремо М. Буаже розробив схеми уроків для дітей 9-11, 11-13, 13-16, 16-18 років і старше.

До змісту всіх уроків він включає: ходьбу, лазіння, влізання, стрибки, піднімання і перенесення предметів різної ваги, біг, метання, захист і напад.

За дослідженням А. Н. Хана [504] у структурі американського уроку фізичної культури (за схемою І. Кремптона) поряд із визначенням частини уроку, його мети і змісту додавався ще один компонент – методи виконання. Головне завдання в схемі уроку І. Кремптона – сприяти фізичному розвитку учнів, а не навчання рухових дій. Урок складався з шести частин: підготовча, корекційна, виховна, гігієнічна, рекреативна і заключна. У зміст включалися в основному вправи військової підготовки.

Одним із перших на наукову основу підняв питання фізичного виховання дітей шкільного віку П. Ф. Лесгафт [302, 303]. На основі аналізу різних систем шкільної освіти П. Ф. Лесгафт висловив таку думку, що для успішного навчання дітей у школі необхідно використовувати як розумові, так і фізичні заняття, розподіляючи їх таким чином, щоб вони сприяли гармонійному розвитку учнів.

У П. Ф. Лесгафта немає окремих робіт щодо уроку, але ним розроблена чітка система засобів фізичної освіти і методика їх застосування під час занять із дітьми шкільного віку. Він негативно ставився до уроків німецької і шведської гімнастики через їх односторонній підхід до їх побудови. Особливе значення П. Ф. Лесгафт надавав ролі вчителя і пред'являв до нього високі вимоги. Важливу роль у науковому обґрунтуванні теорії уроку фізичної культури відіграли праці фізіолога В. В. Гориневського [152].

З 1921 року, згідно з декретом про охорону здоров'я дітей та підлітків, керівництво заняттями з гімнастики та іграми в школах було покладено на Народний комісаріат освіти (Сборник важнейших законов и распоряжений по вопросам санитарно-профилактического дела. – М., 1926; [377]). У Москві, Петрограді, Києві та інших містах місцеві органи народної освіти ввели в школах уроки гімнастики та ігор (дві години на тиждень). У 1923 році Вища Рада фізкультури у відкритому листі до всіх місцевих рад указувала на необхідність ввести уроки фізичної культури в навчальні розклади кожної школи і утворити гуртки з фізичної культури. Одночасно Вища Рада фізкультури затвердила «Основні положення методики фізичного виховання в школі» [377]. Керуючись цим документом, методисти і вчителі почали готувати методичні посібники, програми з фізичної культури, схеми і плани уроків.

До основних завдань уроків фізичної культури були віднесені: зміцнення здоров'я; сприяння правильному фізичному розвитку і загартуванню організму школярів; навчання дітей життєво важливих рухових умінь і навичок; виховання у школярів сміливості, наполегливості, дисциплінованості, навичок культурної поведінки, патріотизму, колективізму, почуття дружби, чесного і добросовісного ставлення до праці і суспільної власності тощо.

Одна з перших схем уроку була розроблена А. А. Зикмундом у 1923 році і складалася з восьми частин. Для кожної частини визначалося певне завдання і вказувався вид фізичної вправи. У схемах уроків А. А. Зикмунд намагався диференціювати побудову занять фізичними вправами у відповідності з віком учнів: 7-9 років, 9-12 років. Наприклад, схема уроків для 7-9 років складалася з трьох частин, а для 9-12 років – з шести: організовуючі вправи – 6 хв.; підготовчі вправи – 4 хв.; вправи та ігри з м'ячем – 6 хв.; біг, стрибки або ігри з бігом і стрибками – 8 хв.; заключні вправи – 5 хв.

У схемах уроків багатьох спеціалістів того часу прослідковується вплив теорії побудови уроку гігієнічної спрямованості. Так, у схемі уроку, розробленій В. В. Беліновичем у 1925 році [43], було сім частин: 1 – загальний помірний вплив на організм, правильне тримання тіла (організовуючі вправи, хороводи); 2 – загальний розвиток усіх частин тіла, розширення грудної клітини, визначеність і точність рухів, здібність тримати рівновагу (елементарно-виховні вправи, рівновага, протидія, метання); 3 – посилений розвиток м'язів верхньої частини тіла, кінцівок і живота (лазіння, виси, упори); 4 – загальна дія на дихання і кровообіг (біг, стрибки, танці); 5 – спеціальний розвиток черевних і спинних м'язів для корегування (спеціальні корегуючі вправи); 6 – максимальна витрата енергії (стрибки та ігри); 7 – формування правильного дихання (вправи на формування дихання). У цій схемі відзначається цільова спрямованість.

У 1926 році Н. С. Филітіс запропонував схему уроку з шести серій природних фізичних вправ, а далі він розробив схему на 8 частин, яку в 1927 році ГУС Наркомобр РСФСР прийняв як таку, що відповідає програмі з фізичного виховання. Окрім природних видів фізичних вправ (ходьба, біг, метання, піднімання, лазіння, плавання, прийоми захисту і нападу), у схему уроку ГУСа було включено трудові рухи: рубка, різання, свердління, копання тощо. Тривалість уроку склала 45 хвилин. До позитивних аспектів цієї схеми слід віднести намагання зв'язати педагогічні завдання з гігієнічними, а до недоліків – формальне сполучення різних видів і відсутність конкретних завдань уроку.

З виходом Постанови ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми і режими в початковій і середній школі» в розвитку урочної форми організації навчального процесу настає переломний момент. У розвитку структури уроку фізичної культури висвітлилась тенденція до скорочення кількості його частин. У програмі Ленінськвнв в 1933 році рекомендується схема з семи частин, а в тому ж році на міжнародній гімнастичній конференції в Москві була прийнята схема уроку з п'яти частин: 1 – введення учнів у роботу; 2 – загальний розвиток мускулатури і зміцнення органів дихання і кровообігу; 3 – удосконалення загальної координації рухів, формування та вдосконалення навичок, які застосовуються в трудовій і військовій діяльності; 4 – оволодіння умінням застосовувати засвоєні навички і сформовані психофізичні якості в складних і незнайомих умовах середовища; 5 – закінчення роботи.

Окрім скорочення числа частин, у схемах уроків спостерігалися спроби диференціювати їх за основними видами навчального матеріалу і дидактичними цілями. Пропонувались уроки з акцентом на гімнастичні вправи, з акцентом на спортивні ігри, «Комплексний урок фізпідготовки», «Тренувальний урок» тощо. У зв'язку з цим виникла необхідність певним чином класифікувати уроки фізичної культури.

У 1935 році Наркомобр РСФСР затвердив схему уроку з чотирьох частин, а в 1953 році В. В. Белінович у роботі «Теорія фізичного виховання» [44] обґрунтував три частини уроку: 1 – організація і підготовка учнів до виконання завдань уроку; 2 – виконання

основних завдань уроку; 3 – організоване закінчення заняття. Виходячи з цього він запропонував назвати ці частини таким чином: вступна, основна, заключна.

Торкаючись конкретних завдань кожної частини, для вступної він визначив такі: а) організувати учнів для узгоджених дій щодо виконання вказівок і розпоряджень викладача; б) пояснити цілі заняття, викликати увагу учнів і підвищити емоційний стан; в) сприяти посиленню діяльності нервової системи, внутрішніх органів, підготувати м'язовий апарат (розігріти).

Основна частина, на думку В. В. Беліновича, покликана вирішити завдання розвитку фізичних якостей, покращення діяльності внутрішніх органів, формування та вдосконалення рухових навичок, умінь, а також застосовувати фізичні здібності в мінливих умовах і в складних ситуаціях. Для заключної частини В. В. Белінович виділяє три завдання: а) створити умови, що забезпечують швидке протікання відновлюваних процесів; б) ліквідувати (за можливості) втоми; в) підбити підсумки уроку.

Ще з 40-х років минулого століття фахівці в галузі шкільної фізичної культури намагалися розробити типові схеми уроків. А. Н. Хан [504] відзначає, що цьому періоду розвитку методики фізичного виховання в школі характерне розповсюдження «Примірних уроків». Замість теоретичних положень, законів і принципів побудови уроків різних видів і типів, учителям пропонувалися майже готові конспекти уроків для деяких видів практики.

У 50-х роках продовжувалася розробка теорії уроку. Так, В. Г. Яковлевим і М. А. Черевковим (за дослідженням А. Н. Хана [504]) визначено, що чим менші діти, тим більш різноманітним повинен бути зміст уроку, тим частіше слід переходити від напружених дій до короткочасного активного відпочинку.

Н. М. Єфремов [185] запропонував універсальну структуру уроку з чотирьох частин: вступну, підготовчу, основну і заключну. Застосування того чи іншого типу уроку, – підкреслює він, – залежить від етапу навчання. Це положення сприяло конкретизації структури уроку, а звідси й обґрунтованому добору і застосуванню засобів і методів навчання залежно від конкретної дидактичної мети типу уроку. За трьохчастинну структуру уроку фізичної культури виступали Н. А. Лупандина і В. Г. Якубовська [317, 318], К. А. Кузьміна [270], В. Г. Подольський [413]. І далі більшість фахівців пропонували використовувати три частини (підготовчу, основну і заключну), але все частіше виникало питання розподілу часу уроку на кожну частину, як на це впливає вид і тип уроку, вік і стать учнів, матеріально-технічне забезпечення тощо.

Фахівець у галузі фізичної культури В. Ф. Новосельський [368] відзначає, що урок являє собою таку форму організації навчально-виховної роботи, при якій педагог займається з постійним складом учнів у межах точно встановленого часу, за постійним розкладом, використовуючи різноманітні засоби і методи навчання та виховання. До основних рис уроку фізичної культури, що відрізняють його від інших форм фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, він відносить:

- яскраво виражену дидактичну спрямованість;
- постійний склад учнів та їх вікову однорідність;
- зумовленість навчальних занять розкладом.

До наведених рис уроку фізичної культури Б. М. Шиян [533] додає ще дві: на уроках фізичної культури вчитель створює найкращі умови для розв'язання всіх завдань фізичного виховання та спрямовує самостійну роботу учнів; уроки визначають основний зміст інших форм фізичного виховання.

Ці риси виділяють урок фізичної культури як основну форму шкільного фізичного виховання і створюють умови для досягнення основних цілей навчального предмета «Фізична культура». Розмаїття уроків фізичної культури вимагає певної їх класифікації. У зв'язку з цим А. Н. Хан [504] відмічає, що класифікація уроків необхідна перш за все з метою конкретизації дидактичних завдань і змісту навчання. Усі інші компоненти (методи навчання, прийоми організації навчальної роботи, способи нормування навантаження та ін

) завжди залежать від завдань і змісту навчання.

Торкаючись уроків фізкультури, А. Н. Хан робить висновок, що дітям молодшого шкільного віку протипоказаний одноманітний навчальний матеріал, який швидко втомлює дитячий організм, не сприяє підвищенню емоційності та зацікавленості дітей, а звідси, – і ефективності навчання. Тому в молодших класах доцільно проводити уроки, що включають різні види фізичних вправ. Такі уроки, комбіновані за змістом, не можна назвати ні уроком гімнастики, ні уроком баскетболу, ні уроком легкої атлетики. Б. М. Шиян [533] розглядає їх як «комплексні».

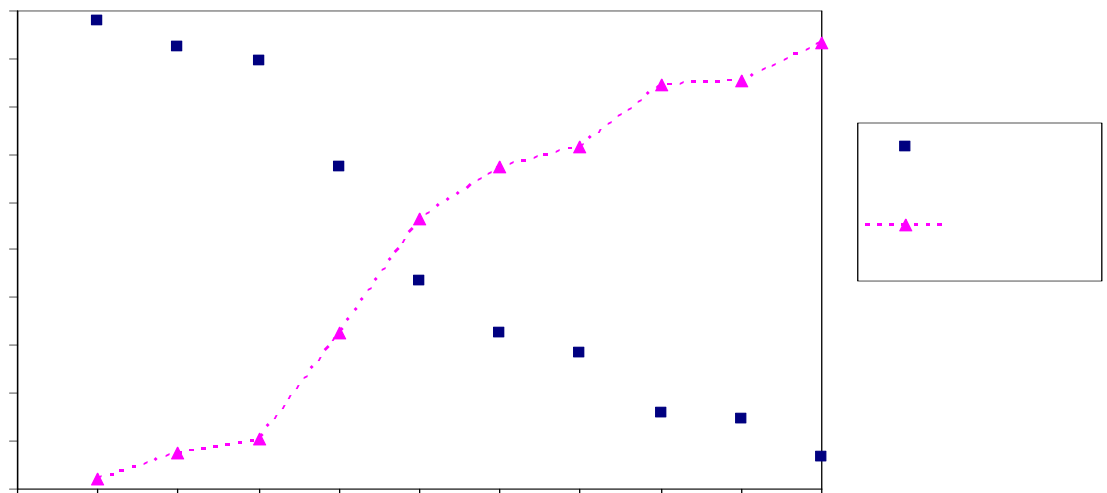
У середніх і старших класах усе більше відстежуються конкретні видові уроки (урок гімнастики, урок легкої атлетики тощо). Поступовий, закономірний перехід від комбінованих (комплексних) уроків у молодших класах до видових уроків у старших класах певною мірою сприяє вирішенню проблеми сполучення в школі фізичної культури і спорту.

Аналіз змісту 512 уроків фізичної культури дозволив А. Н. Хану [504] визначити тенденцію відношення кількості комбінованих і видових (предметних) уроків (табл.3.1), а також видових в 4-10кл. (табл..3.2).

Таблиця 3.1

Співвідношення комбінованих та видови уроків з 1 по 10 класи

Класи	I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	IX	X
Кількість уроків	47	52	57	58	46	49	53	57	47	46
Комбінованих уроків %	44 97 ,9	48 92,3	51 89,4	39 67,2	20 43 ,5	16 32,6	15 28,3	9 15,7	7 14 ,8	3 6, 5
Видові уроки ДД%	3 2, 1	4 7, 7	6 10 ,6	19 32,8	26 56,5	33 67 ,4	38 71,7	48 84 ,7	40 85,2	43 93,5



## 3.1. Графік співвідношення комбінованих і видових уроків фізичної культури

Таблиця 3.2

## Співвідношення видів уроків

Класи	Гімнастика	Легка атлетика	Баскетбол	Волейбол	Лижна підготовка
IV	4,4	5,1	6,6	2,6	14,1
V	13,7	12,8	9,5	4,3	16,2
VI	14,3	14,2	14,6	7,5	16,8
VII	14,5	15,5	15,9	8,8	17,0
VIII	17,7	17,2	17,1	15,6	17,1
IX	17,1	17,1	16,4	17,9	16,7
X	17,6	19,7	18,9	19,8	17,5

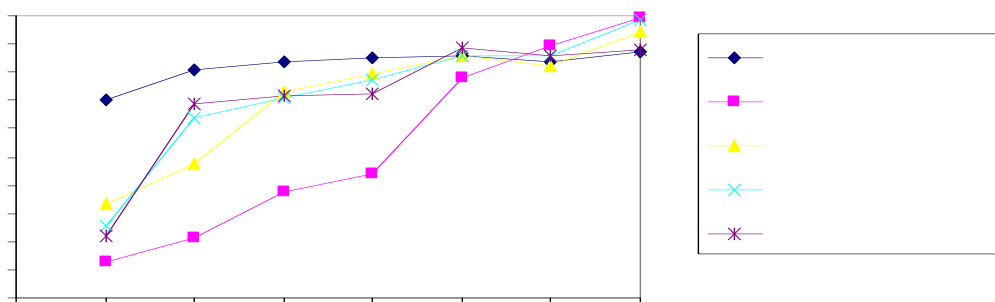


Рис. 3.2.. Співвідношення основних видів уроків фізичної культури

Використання уроків фізичної культури за видами сприяє не тільки обґрунтованому розподілу видів навчального матеріалу за навчальними заняттями в різних класах з урахуванням інтересів і нахилів учнів, психічних і фізичних можливостей школярів різного віку, але і чіткому плануванню системи уроків на чверть, семестр, навчальний рік. Такі уроки також сприяють виявленню інтересів і нахилів учнів до різних видів спорту.

Б. А. Ашмарин та ін. [476] відзначають, що в сучасності не існує загально визнаної класифікації уроків фізичного виховання, яка ґрунтується на певній, найбільш суттєвій ознаці. Це обумовлено тим, що кожен урок має декілька характерних ознак і з однаковим підґрунтям може бути включений у різні класифікації, складені, наприклад, за ознакою предметного змісту і за ознакою переважної дидактичної спрямованості уроків. Найбільш загальна типологія уроків, на думку авторів підручника, побудована з урахуванням спрямованості фізичного виховання:



1. Уроки загального фізичного виховання, які використовуються з метою забезпечення бази здоров'я, загальної фізичної освіти, різнобічного фізичного розвитку тощо. Їх зміст будується на основі комплексування різноманітних засобів фізичного виховання.

2. Уроки фізичного виховання з професійною спрямованістю, які мають за мету забезпечення фізичної готовності до оволодіння різними видами трудової і оборонної діяльності.

3. Уроки фізичного виховання зі спортивною спрямованістю, що забезпечують спеціалізацію в обраному виді вправ і готовність до участі в змаганнях для досягнення максимальних результатів у конкретному виді спорту.

4. Уроки лікувальної фізичної культури, які представляють фізкультурно-реабілітаційний напрям фізичного виховання.

У межах наведених груп уроків висвітлюються підгрупи уроків за приватними ознаками. У межах загального фізичного виховання розрізняють уроки гімнастичні, ігрові, легкоатлетичні тощо, а також комплексні, що включають елементи гімнастики, легкої атлетики, ігор та інших видів вправ. Далі виділяються уроки з більш вузьким предметним змістом: основною гімнастикою і гімнастикою на приладах, акробатичних вправ, рухливих ігор тощо.

За ознакою переважної спрямованості на вирішення оздоровчих, виховних або освітніх завдань розрізняють чотири різновиди уроків:

1. Уроки комбіновані, де представлені всі три групи завдань.

2. Уроки з переважною оздоровчою спрямованістю, які поділяються на два варіанти: перший – уроки, що розвивають (формують) і служать розвитку різних систем організму; другий – відновлювальні (реабілітаційні) уроки, що спрямовані на відновлення сил і працездатності.

3. Уроки з переважно виховною спрямованістю, які диференціюються залежно від конкретних завдань морального або естетичного виховання.

4. Уроки з переважно освітньою спрямованістю. Вони поділяються на п'ять типів: вступні; вивчення нового матеріалу; удосконалення; контрольні; змішані.

Дещо іншу класифікацію уроків пропонує А. А. Гужаловський та інші [381]. За цільовою спрямованістю вони виділяють: уроки загальної фізичної підготовки; уроки спеціалізованої прикладної фізичної підготовки; спортивно-тренувальні уроки. За спрямованістю уроків на вирішення завдань оптимізації стану здоров'я вони пропонують використовувати: уроки лікувальної фізичної культури; профілактичні уроки; реабілітаційні уроки; компенсаторні (рекреаційні) заняття.

Залежно від етапу навчально-виховного процесу було визначено такі типи уроків: вступні уроки; базові уроки (уроки вивчення або повторення і уроки розвитку рухових здібностей); контрольні уроки; комплексні (змішані) уроки. Окрім наведених типів уроків, пропонується також використовувати уроки з однопредметним змістом (гімнастика) і комбіновані уроки (гімнастика та спортивні ігри тощо).

Торкаючись питань типології уроків фізичної культури, А. П. Матвеев [333] виділяє три типи:

1. Урок з освітньо-пізнавальною спрямованістю, де учнів знайомлять з навчальними знаннями, способами і правилами організації самостійних форм занять, навчають навичок та умінь організації і проведення самостійних занять, з використанням раніше вивченого навчального матеріалу.

2. Уроки з освітньо-предметною спрямованістю використовуються переважно для навчання учнів практичного матеріалу розділів гімнастики, легкої атлетики, рухливих ігор, лижної підготовки, плавання. На цих уроках учні також засвоюють теоретичні знання, але тільки ті, що торкаються предмета вивчення (назва вправ або опис техніки їх виконання).

3. Уроки з освітньо-тренувальною спрямованістю використовуються для переважного розвитку фізичних якостей і рішення відповідних завдань. Здійснюється це в межах відносно жорсткої регламентації динаміки фізичного навантаження від початку і до закінчення основної частини. Окрім цілеспрямованого розвитку фізичних якостей, у школярів формуються уявлення про фізичну підготовку і фізичні якості, фізичне навантаження і його вплив на розвиток систем організму, їх навчають способів регулювання фізичного навантаження і способів контролю за його величиною.

В. Ф. Новосельський [368] поділяє уроки на види і типи. Приблизно такий же підхід висловлював ще в 1975 році А. Н. Хан (рис. 3.3). До основних видів він відносить уроки, на яких вивчаються певні розділи програми (легка атлетика, гімнастика, баскетбол тощо) і змішані, де вивчається навчальний матеріал із декількох розділів програми. Урок контролю. Якщо на одному уроці вирішуються різні завдання (ознайомлення, практичного розучування, закріплення або вдосконалення), то такі уроки автор відносить до комбінованого типу. У тому випадку, коли на уроці вивчається декілька розділів програми, то такий урок називається комплексним. По суті, на думку науковця, комплексний урок обов'язково включає в себе змішаний вид і комбінований тип уроку. У зв'язку з останнім ствердженням виникає питання співвідношення видів і типів уроків, їх взаємозалежності та взаємовпливу.

До зауважень слід віднести те, що у види уроків не включено уроки з волейболу, гандболу, футболу, плавання, ковзанярської підготовки. Ряд авторів (Т. Ю. Круцевич, Л. П. Матвеев, Л. П. Сергієнко, Б. М. Шиян та ін.) виділяють два основних види уроків фізичної культури: предметні і комплексні. Т. Ю. Круцевич [264, 470], у свою чергу, і предметні, і комплексні поділяє на навчальні, тренувальні, контрольні та комбіновані. Б. М. Шиян [533] тільки «предметні» поділяє на гімнастичні, легкоатлетичні, ігрові тощо. І далі він робить достатньо суперечливий висновок, що такі уроки проводяться переважно в старших класах. Методика їх проведення наближається до методики тренувальних занять із відповідного виду спорту. У молодших і середніх класах предметні уроки проводяться тільки з лижної підготовки і плавання, оскільки матеріал цих розділів програми погано поєднується із вправами інших розділів.

Рис. 3.3.. Класифікація уроків фізичної культури (за А.Н.Ханом)

За даними Л. Копилової [241], до типів уроків фізичної культури відносяться: комплексний, інтегрований, інноваційний, урок-екскурсія, урок-практикум, урок-змагання. Тобто розглядаються різні форми уроків.

Висвітлюючи теоретичні основи побудови уроку фізичної культури, Л. П. Матвеев [334], розподіляє їх на односпрямовані та комплексні. Односпрямований урок, на його думку, будується найчастіше за закономірностями поглибленого розучування складних рухових дій або за закономірностями забезпечення достатньо значного тренувального ефекту, який потрібен для вибіркового спрямованого розвиваючого впливу на певні фізичні здібності. Комплексні уроки орієнтовані на почергове рішення різних завдань. Для раціональної побудови комплексного уроку необхідно передбачити характер взаємодії між різними сторонами змісту і пов'язаними з ними ефектами для того, щоб використовувати позитивні взаємодії та мінімізувати негативні, іншими словами, передбачити найбільш виправдану в конкретних умовах послідовність неоднорідних розділів програми. Вирішуючи цю проблему, Л. П. Матвеев пропонує керуватися такими положеннями ( ми їх наводимо у скороченому варіанті з певними змінами):

1. Першими в основній частині уроку необхідно вирішувати завдання із вивчення координаційно складних рухових дій, ураховуючи те, що вони потребують максимальної концентрації уваги і напруження психомоторних функцій.

2. Якщо в уроці плануються вибірково спрямовані розвиваючі впливи на функціональні властивості організму, що лімітують прояви швидкісних, силових здібностей і витривалості, доцільно в основній частині уроку дотримуватися певної послідовності, в якій швидкісні (швидкісно-силові) і силові вправи передують вправам, що потребують прояву витривалості.

3. Під час використання вправ на витривалість, які вибірково активізують функції анаеробного і аеробного енергозабезпечення рухової діяльності, вправи анаеробного характеру слід проводити перед виконанням вправ аеробного характеру. У випадку зворотної послідовності безпосередній ефект вправ аеробної спрямованості не сприяє, а в певних ситуаціях і перешкоджає позитивному ефекту анаеробних і анаеробно-аеробних вправ як факторів розвитку специфічної витривалості.

4. Якщо в уроці використовуються вправи, що потребують переважного впливу координаційних, швидкісних або силових здібностей, і вправи, що об'єднані в цілісний комплекс для комбінованого впливу на розвиток загальної тренуваності (наприклад, у формі колового тренування), то у більшості випадків необхідно, щоб перші передували другим.

5. При значній складності основних вправ необхідно використовувати спеціально-підготовчі та підвідні вправи, які безпосередньо передують основним і служать фактором спеціальної розминки. Основні вправи

виконуються серійно (у межах наявного часу) із застосуванням активного або активно-пасивного (комбінованого) відпочинку.

Дещо інший підхід до комплексних уроків ми спостерігаємо у Б. М. Шияна [533], який стверджує, що комплексні уроки передбачають включення матеріалу з різних розділів програми і на сьогоднішній день ще не застосовуються належним чином, що пояснюється низкою причин:

- труднощами в організації та методиці їх проведення;
- труднощами в доборі матеріалу, організації його взаємодії;
- структурою діючої програми, матеріал якої викладено за видами спорту;
- підготовкою студентів у вузі, оскільки навчальна практика зі спортивно-педагогічних дисциплін формує відповідну орієнтацію на предметні уроки;
- пропагандою предметних уроків через методичні рекомендації, наукові дослідження;
- підміною процесу фізичного виховання процесом вузької фізичної підготовки.

Посилаючись на роботи інших дослідників, які пропонують проводити комплексні уроки тільки в молодших класах, Б. М. Шиян до головного аргументу за проведення комплексних уроків в інших класах відносить те, що комплексне застосування методичних і психолого-педагогічних засобів створює єдине збагачене педагогічне середовище, яке має синергетичний ефект, – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих засобів у випадку їх окремого застосування.

Важливою проблемою підготовки комплексних уроків є науково обґрунтований підбір змісту навчального матеріалу, його структурування по частинах уроку і визначення фізичного навантаження з урахуванням віку дітей та їх фізичної підготовленості. На думку Б. М. Шияна [533], планування засобів комплексного уроку полягає у:

- визначенні стрижневого матеріалу на певну серію уроків;
- доборі допоміжних вправ із метою повторення вивченого матеріалу, його закріплення і вдосконалення;
- раціональному використанні засобів задля підготовки учнів до засвоєння матеріалу наступної серії уроків (переважно для випереджаючого виховання фізичних якостей, але не виключені підвідні вправи);
- передбаченні характеру взаємодії елементів змісту уроку задля використання позитивної взаємодії та мінімізації негативної (перенос, післядія, втома, відновлення);
- визначенні місця розміщення допоміжного матеріалу (він може використовуватися не тільки в основній, як вважають деякі автори, а й у підготовчій і навіть у заключній частинах уроку);
- визначенні порядку вивчення окремих груп вправ (розділів) програми.

Як свідчить аналіз наведених засобів, автор не включає провідні аспекти планування комплексних уроків, як і будь-яких інших, а саме: визначення основних цілей і похідних від них завдань; добір і конструювання змісту навчального матеріалу; відбір оптимальних методів навчання і форм організації навчальної діяльності учнів (що є дуже важливим для комплексних уроків); розробка системи оцінювання навчальних досягнень учнів, а також рівня розвитку основних рухових здібностей тощо. Наведені засоби носять розмитий, розпливчатий характер і не є інструментом підготовки комплексних уроків.

Є. В. Давиденко і Г. Г. Смолюс [158] відмічають, що в практиці фізичного виховання склалося розмаїття уроків за змістом, структурою і типовими методичними особливостями (типи, види, різновиди). Уроки фізичного виховання (автори розглядають уроки не тільки в загальноосвітніх навчальних закладах, а і в інших навчальних установах) класифікуються за цільовою спрямованістю і за характером завдань, що вирішуються. За цільовою спрямованістю уроки розподіляються на: уроки фізичної підготовки, тренувальні заняття за видами спорту, уроки предметно-прикладної підготовки, уроки з лікувальною метою, методичні уроки. За характером завдань уроки розподіляються на: вступні, вивчення нового і повторення вивченого матеріалу, спрямовані на розвиток фізичних якостей, контрольні.

На наш погляд, провідним джерелом класифікації уроків фізичної культури є державна програма. Аналіз програм 1974-2011 років свідчить про явну предметну (видову) спрямованість уроків фізичної культури. Видові відмінності свідчать не тільки про різний зміст навчального матеріалу на уроці (гімнастичні вправи, легкоатлетичні вправи, ігрові тощо), але і на цільову спрямованість (уроки спортивних ігор вирішують особливі завдання і впливають на розвиток певних рухових здібностей, а гімнастичні мають власні специфічні завдання і впливають на розвиток інших рухових здібностей та ін.). Так, у програмі 2001 року ми спостерігаємо такі види уроків: рухливі та народні ігри, забави; гімнастика; баскетбол; гандбол; волейбол; футбол; легка атлетика; плавання; кросова, лижна або ковзанярська підготовка; туризм; атлетизм, загальна і спеціальна фізична підготовка; професійно-прикладна фізична підготовка. У програмах 2011 уроку спостерігається наявність таких розділів (модулів), як: настільний теніс, бадмінтон, аеробіка тощо. Торкаючись типів уроків, слід відзначити, що їх кількість по кожному розділу (модулю) буде різною. Це пов'язано з кількістю годин, що виділяються на розділ (модуль) програми. Типи уроків безпосередньо пов'язані з їх провідною цільовою спрямованістю: вступні, вивчення нового навчального матеріалу, повторення та закріплення вивченого матеріалу, контрольні, змішані (є вивчення, повторення і закріплення; повторення та закріплення і контроль тощо), комплексні (використовується навчальний матеріал із різних розділів програми тощо). Звідси, якщо в 4 класі (програма 2001 року) усього два уроки туризму, то перший може бути вступним і вивчення нового матеріалу, а другий –

повторення і закріплення й контролю. А якщо на футбол у тій же програмі в 4 класі виділено 34 уроки в різних семестрах, то і типологія уроків буде зовсім інша.

Одним з варіантів класифікації уроків фізичної культури пропонується розподіл навчальних занять за змістом, педагогічними завданнями і специфічною спрямованістю. За змістом уроки можна розподілити на теоретико-методичні, спеціалізовані предметні (гімнастика, легка атлетика, футбол тощо), комплексні, комбіновані (включено навчальний матеріал з різних розділів програми. За педагогічними завданнями – на вступні, вивчення нового матеріалу (навчальні), змішані (вивчення певного навчального матеріалу і повторення попереднього), контрольні. За специфічною спрямованістю – на уроки загальної фізичної підготовки, уроки спортивно-тренувальні, уроки професійно-прикладної підготовки, лікувально-реабілітаційні тощо. Вважаємо, що ця проблема остаточно не вирішена і потребує глибокого окремого дослідження.

В останній час усе більше йдеться про впровадження інноваційних уроків. Аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити десятки типів інноваційних (нестандартних) уроків. Ми не виділяємо окремо інноваційні й нетрадиційні уроки, що пов'язано з відсутністю в наукових дослідженнях чіткого тлумачення таких уроків, і тому більшість авторів їх ототожнюють. В інших навчальних предметах виділяються такі типи інноваційних уроків: уроки-занурення, уроки-ділові ігри, уроки-прес-конференції, уроки-змагання, уроки типу КВК, театралізовані уроки, уроки-консультації, інтегровані уроки тощо. Вивчення наукової літератури та передового досвіду вчителів фізичної культури доводить, що реально впроваджуються близько семи типів уроків: уроки-змагання, уроки-ігри, уроки-казки, уроки-мандрівки, уроки колового тренування, бінарні та інтегровані уроки.

Дуже важливою є проблема визначення місця інноваційних уроків у системі навчальних занять кожного класу. Кожен урок має власне обґрунтоване місце в системі уроків з урахуванням їх видів і типів, і він здійснює специфічний, властивий тільки йому внесок у вирішення основних завдань навчального предмета. Нетрадиційні уроки найчастіше проводяться після вивчення певної теми або декількох тем і виконують функції узагальнення знань та умінь, використання їх у нових невідомих і незвичайних умовах, а також контролюючо-корекційну. Нетрадиційні уроки необхідно розглядати як одну з форм, що активізує навчання, як засіб підвищення ефективності навчального процесу, можливість реалізувати провідні принципи навчання з постановкою нетрадиційних цілей і завдань, з використанням оригінального змісту навчального матеріалу, методів та організаційних форм.

Важливою проблемою в теорії уроку залишається вибір оптимальної структури. Уперше в спеціальній літературі, присвяченій теорії уроку фізичної культури, Н. Н. Єфремов [185] зробив спробу навести визначення поняття «структура уроку». Під структурою уроку він розумів взаємне розташування і співвідношення складових частин заняття (вступної, підготовчої, основної та

заключної). За визначенням К. Н. Кузьміної [270], структура уроку – це кількість його частин, їх призначення і зміст, послідовність і тривалість кожної з цих частин. Структуру уроку А. Н. Хан [504] визначає як зовнішню і внутрішню його будову, яка характеризує співвідношення частин, послідовність і співвідношення елементів і взаємозв'язок компонентів навчання та виховання (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

### Співвідношення частин уроку та їх змістовних одиниць

Частини	Елементи	Компоненти
Підготовча	Мобілізація уваги	Конкретні завдання
	Підготовка організму	Навчальний матеріал
Основна	Вивчення нового	Методи навчання
	Повторення	Способи управління
	Облік і оцінка	Способи розташування
	Підготовка та прибирання снарядів	Порядок роботи
Заклучна	Зниження навантаження	Дозування навантаження
	Підсумки і завдання додому	Інші компоненти

Вивчаючи співвідношення частин уроку в часі, А. Н. Хан указує на два фактори, що впливають на тривалість кожної частини: вік учнів і тип уроку в межах однієї вікової групи (одного класу). Аргументує цей висновок А. Н. Хан показниками власного дослідження (табл. 3.4) і (рис. 3.4).

Таблиця 3.4

### Співвідношення часу на кожну частину уроку фізичної культури та їх залежності від віку учнів (класу)

Клас	n	Тривалість частин уроку (хв., сек., + б)					
		підготовча		основна		заклучна	
1	47	13,20	2,40	19,55	6,14	11,45	2,21
2	52	13,41	1,55	20,06	5,05	11,13	1,14
3	57	11,10	2,16	22,45	4,51	10,55	2,07
4	58	11,33	2,31	22,47	6,15	8,40	3,15
5	46	10,00	3,53	28,55	8,10	6,05	2,11
6	49	9,40	3,18	29,40	9,13	5,40	2,21
7	53	9,33	2,44	31,16	9,01	4,11	1,55
8	57	8,25	4,01	31,58	9,17	4,37	3,16
9	47	7,33	3,10	33,06	8,15	4,21	3,00
10	46	8,18	3,46	32,27	8,05	4,15	3,31

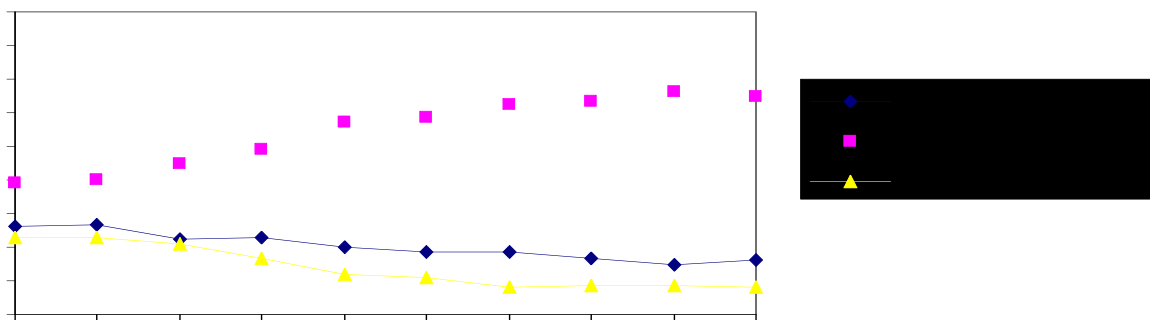


Рис. 3.4. Графік співвідношення часу на кожну частину уроку

На графіку чітко відбивається тенденція зменшення часу на підготовчу і заключну частини з 1-го по 10 клас, і, навпаки, збільшення часу на основну частину. Така тенденція викликана рядом факторів дидактичного, психологічного і фізіологічного аспектів.

У молодших класах формується «школа» рухів і вчителю необхідно ретельно пояснювати кожну вправу в підготовчій частині, більше уваги звернути на психологічну підготовку, що сприяє підвищенню мотивації до виучуваного, а також фізіологічну підготовку організму до виконання різноманітних рухових дій. У заключній частині більше часу в початкових класах витрачається на утримання організму учнів у стані відносного покою, підбиття підсумку уроку, організованого завершення уроку тощо.

У середніх і старших класах підготовча частина за часом зменшується. Це пов'язано з тим, що діти вже знайомі з загальнорозвивальними, підготовчими та спеціальними вправами і на їх пояснення витрачається менше часу. Організація діяльності учнів здійснюється на більш високому рівні, чітко і швидко, що дає можливість більше часу відвести на основну частину для вивчення основних вправ.

Свої особливості має структура уроків різних видів і типів. Часові показники кожної частини змінюються при проведенні вступних уроків, уроків вивчення нового матеріалу, уроків повторення та закріплення вивченого, змішаних уроків, контрольних уроків тощо. Безумовно, відрізняється структура уроків гімнастики і лижної підготовки, спортивних ігор і плавання тощо. Але виявлення закономірностей цих змін потребує окремого дослідження.

Кожна частина уроку складається з різних елементів, які характеризують певну діяльність учителя та учнів у різні моменти процесу навчання на уроці.

Орієнтуючись на загальнодидактичні підходи, ми можемо визначити, що структура уроку являє собою інваріант схеми функціональних зв'язків і логічних відношень між елементами навчального процесу з урахуванням



етапів навчального заняття. Мається на увазі наявність макроструктури уроку (підготовча, основна і заключна частини) і мікроструктура кожної частини, яка має свій елементний склад і функції кожного елемента.

Розгляд теоретичних питань організації навчального процесу з будь-якого навчального предмета завжди буде торкатися проблеми визначення форм цієї організації. І, перш ніж ми розкриємо ці особливості на уроках фізичної культури, необхідно визначитися із загальнодидактичними підходами до вирішення зазначеної проблеми. Це пов'язано з тим, що чіткого визначення в педагогічній літературі понять «форми навчання», або «організаційні форми навчання», як і поняття «форми навчальної роботи» як педагогічних категорій поки що немає [386]. «Організаційні форми» – одне з понять, на думку П. Г. Москаленка [350], що менш за все піддається визначенню. Це той випадок, як зазначає І. Я. Лернер [296], коли поняття недостатньо визначене, але всі розуміють, про що йде мова. Продовжує цю думку І. Ф. Харламов [505], який констатує, що це поняття не має в дидактиці достатньо чіткого визначення, і що більшість учених просто обминають це питання та обмежуються звичайним буденним уявленням про сутність даної категорії. Неясно, як відзначає П. Г. Москаленко [350], як співвідноситься членування організаційних форм на види занять (уроки, семінари, лекції і таке ін.), з одного боку, і фронтальні, групові, індивідуальні – з іншого. Аналіз різних підходів у визначенні даного поняття, зроблений І. М. Чередовим [514], свідчить про те, що більшість учених-педагогів дають цьому поняттю надто загальне визначення. І для прикладу наводить визначення цього поняття І. Я. Лернером [168]: «Організаційну форму навчання ми визначаємо як взаємодію вчителя і учнів, регульовану певним, раніше встановленим порядком і режимом».

Являючись визнаною категорією дидактики, організаційні форми навчання в той же час фактично не мають власного змістового визначення. У дидактичній літературі, відзначає І. К. Журавльов [190], частіше за все їх просто називають, у кращому випадку спостерігаються спроби їх конкретного опису. До організаційних форм, що використовуються в загальноосвітній школі будь-якого типу, відносять різні форми: урок, семінар, лабораторну та ін. Усього спеціалістами виділяється понад 30 таких конкретних форм навчальної роботи.

Для визначення сутності наведених вище понять П. І. Підкасістий [386, 387] пропонує розглянути поняття «форма» і «організація» як із лінгвістичних, так і з філософських позицій. Посилаючись на словник С. І. Ожегова [371], він відзначає, що поняття «форма» тлумачиться як вид, устрій, тип, структура, конструкція чого-небудь, обумовлені певним змістом. Форма – це зовнішній вид, зовнішнє креслення, певний установлений порядок. Форма будь-якого предмета, процесу, явища обумовлена його змістом і, у свою чергу, чинить на нього зворотний вплив. У філософському розумінні форма є внутрішньою організацією змісту. Форма поєднує систему стійких зв'язків предмета. І тим самим виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодії елементів і процесів явища як між собою, так і з

зовнішніми умовами. Форма володіє відносною самостійністю, яка посилюється тим більше, чим більшу історію має дана форма [493].

Стосовно до навчання, форма – це спеціальна конструкція процесу навчання, характер якої обумовлений змістом процесу навчання методами, засобами, видами діяльності учнів. На наш погляд, П. І. Підкасистий випустив такий важливий компонент навчання, як цілі. Саме цілі чинять певний вплив на форму як конструкцію навчального процесу. Ця конструкція являє собою внутрішню організацію змісту, яким у реальній педагогічній дійсності виступає процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями під час роботи над певним навчальним матеріалом [514]. На основі теоретичного дослідження власне тлумачення «форми навчання» наводить П. І. Підкасистий [386]: «...форму навчання слід розуміти як конструкцію відрізків, циклів процесу навчання, які реалізуються в сполученні направляючої діяльності вчителя і керованої навчальної діяльності учнів із засвоєння певного змісту навчального матеріалу і опанування способів діяльності. Являючи собою зовнішній вигляд, зовнішнє окреслення відрізків – циклів навчання, форма відбиває систему їх стійких зв'язків і зв'язків компонентів усередині кожного циклу навчання і, як дидактична категорія, позначає зовнішню сторону організації навчального процесу, що пов'язана з кількістю учнів, які навчаються, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення».

При цьому деякі вчені, наприклад М. І. Махмутов [338, 339], вважають, що в педагогіці є необхідність вказати на різницю двох термінів, що включають слово «форма навчання» і «форма організації навчання». У першому випадку «форма навчання» означає колективну, фронтальну та індивідуальну роботу учнів на уроці. У цьому своєму значенні термін «форма навчання» відрізняється від терміна «форма організації навчання», що позначає певний вид заняття – урок, предметний урок і т. ін.

В. І. Бондар [66] відзначає, що сутність форм організації навчання зводиться до такого: це зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі. За ознакою місця їх проведення він поділяє їх на три групи: заняття, що проводяться в школі; заняття, що проводяться поза школою; заняття вдома.

Аналіз проблем, що пов'язані з визначенням форм навчання в загальноосвітніх навчальних закладах дозволив нам розподілити форми навчання на класні, позакласні та позашкільні (рис. 3.5.)

Рис.3.5. Основні форми навчання в загальноосвітньому навчальному закладі

Під час проведення уроку як основної форми в класі ми можемо говорити про наявність таких «форм організації навчання»: урок-лекція, урок-семінар, урок-практичне заняття, урок-лабораторна, урок-гра, урок-екскурсія.

У позакласній роботі використовуються індивідуальні та групові співбесіди, консультації, заліки, а також предметні гуртки, студії, наукові товариства, олімпіади, конкурси, спортивні секції тощо.

До основних форм позашкільної роботи слід віднести: гуртки за інтересами при будинках дитячої творчості (музикальний, хоровий, фотографії, радіо тощо); спортивні секції в ДЮСШ, ДСТ та ін. (баскетбол, футбол, легка атлетика тощо); наукові клуби або товариства при вузах, музеях тощо.

У межах класних, позакласних і позашкільних форм організації навчання можуть використовуватися фронтальна, колективна, групова, індивідуальна «організаційні форми навчання» як диференційованого, так і недиференційованого характеру.

Під час проведення уроку як основної форми в класі ми можемо говорити про наявність таких «форм організації навчання»: урок-лекція, урок-семінар, урок-практичне заняття, урок-лабораторна, урок-гра, урок-екскурсія.

У позакласній роботі використовуються індивідуальні та групові співбесіди, консультації, заліки, а також предметні гуртки, студії, наукові товариства, олімпіади, конкурси, спортивні секції тощо.

До основних форм позашкільної роботи слід віднести: гуртки за інтересами при будинках дитячої творчості (музикальний, хоровий, фотографії, радіо тощо); спортивні секції в ДЮСШ, ДСТ та ін. (баскетбол, футбол, легка атлетика тощо); наукові клуби або товариства при вузах, музеях тощо.

У межах класних, позакласних і позашкільних форм організації навчання можуть використовуватися фронтальна, колективна, групова, індивідуальна «організаційні форми навчання» як диференційованого, так і недиференційованого характеру.

Розгляд поняття «організація» також потребує використовувати як лінгвістичний аспект, так і філософський. Згідно зі словником В. Даля [159] «організувати, або організувати, означає побудувати, становити, привести у порядок, класти, утворити тощо». У філософській енциклопедії [493] пояснюється, що організація є «упорядкування, налагодження, приведення в систему деякого матеріального або духовного об'єкта».

Виходячи з такого тлумачення терміна «організація», І. М. Чередов [514] цілком слушно констатує, що форма організації навчання передбачає «впорядкування, наполягання, приведення в систему» взаємодії вчителя та учнів під час роботи над певним змістом навчального матеріалу. Організація навчання має на меті забезпечити оптимальне управління навчальною діяльністю учнів з боку вчителя. Організація навчання, як вважає П. І. Підкасистий [386], передбачає конструювання конкретних форм, які

забезпечували б умови для ефективної праці учнів під керівництвом учителя.

Торкаючись питання обґрунтування поняття «організаційна форма», І. Я. Лернер [298] висловлює думку про те, що, з однієї сторони, урок – організаційна форма навчання, яка не торкається змісту, способів засвоєння, методів. Особливо це видно, коли обговорюються такі форми, як семінар, диспут, фронтальний, груповий та індивідуальний характер навчання. З другої сторони, урок – частина навчального процесу – види змісту, методи, етапи засвоєння, їх послідовність і розмаїття сполучень.

Для розуміння «природи» уроку необхідно врахувати будову його як цілісної частини навчального процесу, що має власну форму. І. Я. Лернер робить спробу розглянути кожну з двох сторін окремо. Організаційна форма є обов'язковою рисою процесу навчання. Під час його розгортання в конкретний навчальний процес у класі реалізуються різні форми, що мають дві характеристики: за кількістю учасників (фронтальне, групове та індивідуальне навчання), а також за роллю учасників процесу та режиму (урок у звичайному розумінні; урок-екскурсія; урок-семінар; урок-диспут; урок-конференція; урок самостійної роботи в кабінеті за допомогою консультантів тощо). Усі ці форми, на думку І. Я. Лернера [298], мають ряд загальних ознак.

Перша – взаємодія вчителя та учнів у вигляді спілкування. Це спілкування може відбуватися за різною схемою: учитель – учень; учитель – група учнів; учитель – усі учні класу; учень (учні) – учень (учні) та ін. Спілкування між учнями може відбуватися під керівництвом учителя і самостійно, без нього. Участь у спілкуванні вчителя може бути прямою (безпосередньою) і опосередкованою (як під час виконання самостійної роботи).

Друга – розподіл функцій між учителем і учнями. В одних випадках учитель організує навчання у явному вигляді в різних формах, в інших – учні виступають як організатори вчення (групова, колективна робота), або як співвиконавці вчителя в організації навчального процесу (доповідь, диспут, консультація товаришів).

Третя – часовий і просторовий режим (30, 45, 90 хвилин з перервами в класі, у майстерні, у полі, на спортивному майданчику, в умовах екскурсії тощо).

Виходячи із зазначеного вище, І. Я. Лернер [298] робить висновок, що організаційні форми навчання можна визначити як цілеспрямоване, створюване спілкування в процесі навчальної взаємодії вчителя і учнів, яке характеризується варіативним розподілом навчально-пізнавальних функцій, режимом часовим і просторовим, а також різною послідовністю ланок навчальної роботи.

Протягом світової історії розвитку освіти використовувалися різноманітні форми організації навчального процесу. Їх виникнення, розвиток і вдосконалення пов'язано з рівнем розвитку суспільства та відповідно педагогічної науки. Кожен новий історичний етап характеризувався специфічними умовами навчання, і в результаті зміни цих

етапів педагогіка накопичила значний емпіричний матеріал у вирішенні проблеми застосування різноманітних форм організації навчання. Але тільки в останні 40-50 років почалося ґрунтовне вивчення питання про необхідність систематизації всього розмаїття форм.

Вирішуючи це питання, учені користувалися різними підґрунтями для створення класифікації форм організації навчання, а саме:

- кількість учнів;
- склад учнів (дівчата, хлопчики та їх вік);
- місце навчання (клас, лабораторна, пришкільна ділянка, майстерня, спортивний майданчик тощо);
- тривалість навчальної роботи.

Ми далекі від думки, що навели обґрунтовану, усталену систему підґрунть для класифікації. Але на основі вищезазначених підґрунть учені констатують наявність індивідуальних, групових, бригадних або ланкових парних і загальнокласних або фронтальних форм організації навчального процесу.

Як свідчить історія розвитку педагогіки, першою формою організації навчання вважається індивідуальна форма. Але поки ще немає свідчень про використання інших форм у період первіснообщинного устрою життя людей, хоча навчання здійснювалось, починаючи саме в той період. Можливо, там використовувалися різновиди колективних форм, і тому ствердження П. І. Підкасистого [387] про те, що найбільш стародавньою формою навчального процесу, яка бере свій початок у глибокій давнині, є індивідуальна форма навчання, на наш погляд, викликає певні сумніви. І далі він констатує: «Індивідуальна форма організації навчання була єдиною в античний час, у період середньовіччя, а в деяких країнах широко використовувалася до XVIII століття». І ця констатація викликає сумнів. Справа полягає в тому, що автор має на увазі навчання у вузькому розумінні – читати, писати, виробляти певні речі тощо. Підрастаюче покоління на різних етапах розвитку суспільства навчали різних видів мистецтв, рухових дій тощо. А під час такого навчання використовувались і колективні форми.

Колективне навчання вперше було застосовано в братських школах Білорусії та України (XVI століття) і стало основою створення класно-урочної системи навчання. Нагадаємо, що клас походить від (class – розряд): постійний (у межах навчального року) колектив учнів у початковій і середній школі, який займається за єдиною навчальною програмою; шкільне приміщення, в якому відбуваються навчальні заняття [453].

Урок незмінно виступає основною формою організації навчання. Але смисл цього визнаного дидактичного положення не завжди розуміється однозначно. Так, різні автори, як науковці так і практики, які використовують терміни «урок», «урок-лекція», «урок-семінар», «урок-диспут», «домашнє завдання», залік тощо, само поняття «урок» застосовують у двох різних значеннях. В одному випадку уроком називається самостійна організаційна форма, яка відрізняється від інших організаційних форм рядом суттєвих ознак, в іншому – всі організаційні форми також називаються

уроком тому, що їм притаманні деякі загальні з ним ознаки (постійний склад учнів, єдність місця і часу проведення тощо).

Проблема чіткої класифікації різних форм навчання знаходиться на стадії наукового обґрунтування так-як, кількість пропонованих організаційних форм постійно збільшується. Тому цілком слушно стверджує І. К. Журавльов [190], що важливим є не кількісне збільшення всього розмаїття відомих в історії педагогіки способів його оформлення, а увага до самої форми як засобу реалізації нових завдань, що поставлені перед школою

Окрім форм навчання, які мають зовнішній характер, слід зупинитися на організаційних формах навчання, які застосовуються на уроці. Їх ще можна охарактеризувати як форми сумісної діяльності вчителя та учнів. Більшість дидактів до них відносять: загальнокласну або фронтальну, групову, парну, індивідуальну та ін.

Важливим положенням є те, що на добір організаційних форм мають безпосередній вплив усі елементи навчального процесу, об'єктивні та суб'єктивні фактори: цілі, зміст, методи, закономірності навчання, професійна підготовка вчителя, матеріально-технічні умови навчання, рівень підготовки учнів тощо.

І. К. Журавльов [190] для з'ясування зазначеної проблеми пропонує розглянути деякі вихідні позиції, які дадуть нам можливість розглянути організаційні форми у взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності з іншими компонентами (елементами) навчального процесу.

По-перше, необхідно враховувати те, що організаційною формою навчання є варіативна, але відносно стійка структура взаємодії її учасників, зміст якої залежить від мети, змісту навчального матеріалу, методів і умов навчання. Таке визначення характеризує організаційні форми у їх єдності змістових і процесуальних особливостей.

По-друге, іманентними (властивими) характеристиками навчання (відбиваючими його внутрішню єдність) як цілісності, є єдність викладання та учіння, єдність змістової і процесуальної сторін навчання.

По-третє, єдність освітньої, виховної і розвиваючої функцій навчання не обов'язково є закономірністю будь-якого навчання, а принципом конструювання та здійснення такого навчання, яке спеціально передбачає єдність зазначених функцій у якості цілі.

По-четверте, реалізація названих функцій навчання пов'язана не тільки з урахуванням чотирьохкомпонентного складу змісту освіти, застосуванням різноманітних методів навчання, орієнтованих на досягнення різних рівнів засвоєння змісту, але і з цілеспрямованим добором відповідних організаційних форм навчання. Без обґрунтованої спеціальної орієнтації на структуру відношень між учасниками навчального процесу (учитель – усі учні; учитель – група учнів; учитель – учень; учень – група учнів; учень – учень) реалізація у навчанні освітньої, виховної і розвиваючої функцій не може бути повноцінною.

Із зазначеного вище можна зробити висновок про залежність добору організаційних форм навчання від цілей, змісту і методів навчання. Більшість фахівців у різних варіантах підтримують такий висновок, але науково обґрунтованих досліджень добору різноманітних організаційних форм навчання з урахуванням конкретних дидактичних цілей уроку, його чотирьохкомпонентного складу змісту, різноманітних методів поки що немає. Учителю доводиться самотійно, з використанням методу спроб і помилок, з урахуванням власної фахової підготовки, віку дітей та їх рівня підготовки, умов навчання тощо, вибирати різні організаційні форми.

Розглянувши вихідні позиції щодо взаємозв'язку організаційних форм з іншими елементами навчального процесу, слід відзначити, що окремі автори називають їх формами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [6, 514]. Підсумовуючи зазначене вище, нами пропоновано відокремити такі поняття, як: форми навчання (класні, позакласні, позашкільні); форми організації навчання (урок та його різновиди); організаційні форми сумісної діяльності вчителя та учнів (фронтальна, групова тощо).

Таким чином, форми організації навчання мають властиві їм ознаки, а організаційні форми навчання – свої ознаки.

До організаційних форм навчання, які реалізуються на уроках, відносяться: загальнокласна (або фронтальна), індивідуальна, групова та їх різновиди. І. М. Чередов [514] пропонує таку характеристику кожної з них:

*Фронтальна форма* організації навчальної діяльності, а саме така назва, на наш погляд, є науково-обґрунтованою і функціонально, і змістовно, характеризується такими ознаками і умовами:

- усі учні одночасно виконують однакову, загальну для всіх роботу (вивчають, обговорюють, порівнюють і узагальнюють її результати);
- учитель веде роботу з усім класом одночасно, спілкується з учнями безпосередньо в ході розповіді, пояснення, демонстрації, включення школярів в обговорення питань, що розглядаються;
- учні працюють над виконанням поставлених завдань не просто поряд, коли кожен поодиноці виконує навчальне завдання: необхідно сумісно активно брати участь у колективному обговоренні;
- учитель має можливість впливати на весь клас, викладати навчальний матеріал усьому класу, досягати певної ритмічності в діяльності школярів з урахуванням їх індивідуальних здібностей;
- фронтальна форма організації навчальної діяльності реалізується у вигляді проблемного, інформаційного та пояснювально-ілюстративного викладання і може супроводжуватися репродуктивними та творчими завданнями;
- за рахунок включення учнів у сумісну діяльність формується почуття колективізму, товариських взаємин між учасниками навчального процесу.

До недоліків фронтальної форми І. М. Чередов [514], Ю. Б. Зотов [212], П. І. Підкасістий [387] та інші відносять: за своєю природою вона націлена на деякого абстрактного учня (йде нівелювання учнів, використання єдиного темпу роботи без урахування різного рівня працездатності, підготовленості учнів, їх реального фонду знань, умінь та навичок); учні з низькими навчальними можливостями повільно і значно гірше засвоюють навчальний матеріал, а сильним учням потрібні більш складні завдання і більш інтенсивний темп роботи; учителю важко здійснювати контроль за рівнем знань, умінь та навичок учнів із різним рівнем підготовленості.

*Індивідуальна форма* організації навчальної діяльності передбачає, що кожен учень отримує спеціально відібране завдання для самостійного виконання з урахуванням його підготовки та навчальних можливостей. До основних видів індивідуальних форм організації виконання навчальних завдань відносять індивідуальну та індивідуалізовану.

Індивідуальна характеризується тим, що діяльність учня з виконання загальних для всього класу завдань здійснюється без контакту з іншими школярами, але в єдиному для всіх темпі.

Індивідуалізована передбачає навчально-пізнавальну діяльність учнів над виконанням специфічних завдань із використанням індивідуального темпу роботи відповідно до власної підготовленості.

До основних позитивних сторін індивідуальної форми організації навчальної діяльності вчені-педагоги відносять:

- можливість використання диференційованих індивідуальних завдань;
- здійснення учнями навчально-пізнавальної діяльності в оптимальному темпі та ритмі;
- можливість використання індивідуальної діагностичної, корекційної і контрольної-аналітичної діяльності з боку вчителя;
- індивідуальна форма може використовуватися на уроках різних типів;
- можливість застосування кожним учнем власного плану навчально-пізнавальної діяльності та методів учіння.

До основних недоліків індивідуальної форми організації навчальної діяльності фахівці відносять те, що ця форма дещо обмежує спілкування учнів між собою, учень у досягненні певного рівня засвоєння змісту освіти та індивідуального розвитку орієнтується на власні можливості, а не на можливості та результати освіченості більш підготовлених учнів.

*Групова (ланкова або бригадна) форма* організації навчальної діяльності характеризується такими ознаками:

- клас на уроці поділяється на певну кількість груп для рішення конкретних навчальних завдань;
- кожна група отримує певне завдання (загальне або диференційоване) і виконує його спільно під керівництвом старшого в групі (груповода) або вчителя;



- завдання в групі виконуються з урахуванням індивідуального вкладу (долі) кожного члена групи;
- склад групи змінний, він добирається з урахуванням того, щоб із максимальною ефективністю для колективу могли використовуватися навчальні можливості кожного члена групи (3-6 чоловік). Склад групи змінюється залежно від змісту і характеру навчальної роботи;
- зростає ступінь індивідуальної допомоги окремим учням із боку найбільш підготовлених однокласників і вчителя.

Використання групової форми організації вважається доцільним при проведенні практичних і лабораторних занять, робіт-практикумів, на уроках трудового навчання при рішенні конструктивно-технічних завдань. До різновидів групової форми педагога відносять: ланкові, бригадні, кооперовано-групові, диференційовано групові.

Реалізація групової форми передбачає певний алгоритм організаційних дій.

1. Попередня підготовка учнів до виконання групового завдання, визначення і формулювання навчальних завдань, стислий інструктаж учителя
2. Складання плану виконання завдання в групі, визначення способів і засобів його рішення (орієнтовна діяльність), розподіл обов'язків між членами групи.
3. Виконання завдання за планом.
4. Діагностично-коректувальна робота вчителя за виконанням завдання групи в цілому і окремих його членів.
5. Колективна взаємоперевірка ступеня рішення завдання кожним членом групи.
6. Визначення старшим групи ступенів рішення завдання в цілому.
7. Повідомлення представника групи вчителю про отримані результати виконаного завдання.
8. Проведення загальної дискусії в класі під керівництвом учителя і формулювання кінцевих висновків про виконання завдань.
9. Оцінка діяльності окремих груп, учнів і класів у цілому за виконання завдання.

До основних умов якісної реалізації групової форми І. М. Чередов [514] відносить:

- учитель повинен добре володіти дисципліною в класі, на високому рівні засвоїти методику визначення завдань для групової роботи;
- учитель володіє умінням контролювати як увесь клас у цілому, так і конкретну групу, окремого учня;
- у ролі арбітра вчитель повинен спрямувати навчальну діяльність усіх груп, спостерігати за рухом кожної групи, регулювати темп роботи, своєчасно коректувати діяльність окремих груп і учнів;

- як основний організатор навчальної діяльності вчитель на основі проведеної дискусії (обговорення результатів виконання завдання) узагальнює підсумки роботи певних груп і класу в цілому.

До недоліків або до невирішених питань у застосуванні групової форми організації навчання фахівці відносять такі: утруднення комплектування складу груп і організація їх діяльності; не завжди учні в групах можуть самостійно розібратися в складному навчальному матеріалі та вибрати економічно оптимальний шлях його вивчення; учителю важко контролювати рух просування кожної групи в засвоєнні навчального матеріалу; не всі учні однаково активно беруть участь у рішенні поставлених завдань.

У сучасній школі все частіше використовується *парна форма* організації навчання. Основою для формування пар можуть бути навчальні можливості учнів, їх статеві та психомоторні індивідуальні особливості.

Орієнтуючись на загальнодидактичні підходи ми провели дослідження з питань особливостей організації навчального процесу на уроках фізичної культури учнів основної школи. Перш ніж їх розглянути необхідно визначити, які фактори впливають на особливості навчання учнів початкової, основної і старшої школи. По-перше, це зовсім різні функції навчання фізичної культури й відповідно цілі та завдання по класах. По-друге, анатомо-фізіологічні особливості учнів різних ступенів навчання, і безумовно те, що на основну школу приходить так званий пубертатний період. По-третє, в основній школі використовуються більше предметні уроки з вивчення окремих розділів (модулів) програми.

Б. М. Шиян [533] цілком справедливо стверджує, що на відміну від інших, урок фізичної культури відрізняється труднощами організації навчальної діяльності учнів в умовах залу і спортивних майданчиків. Додамо, що уроки фізичної культури також проводяться і в лісопарковій зоні (лижна підготовка, кросова підготовка, туризм тощо), басейні або певній водоймі ( плавання), у місцях для проведення ковзанярської підготовки, тренажерних залах тощо.

У фахівців у галузі фізичної культури також немає єдиних підходів до визначення основних понять, і надзвичайно важливим є те, що їх погляди не враховують теоретичні досягнення сучасної дидактики, дуже часто вони посилаються на особливу «специфіку» уроків фізичної культури. Так А. Н. Хан [504] відзначає, що поняття «організація навчальної діяльності учнів на уроках фізичної культури», окрім «управління» і «розташування», передбачає обов'язкове встановлення певного порядку роботи. А. А.

Гужаловський та ін..[381], торкаючись організації діяльності учнів на уроці, використовують поняття «методи організації діяльності тих, хто займається». Л. П. Матвеев [334] застосовує поняття «форми загальної організації поведінки тих, хто вчиться». Б. А. Ашмарин та ін.[472] вказують, що організація загального порядку навчальної діяльності учнів здійснюється в чотирьох організаційно-методичних формах. Л. П. Сергієнко [442], висвітлюючи питання форм побудови занять, визначає, що «форма занять» – це спосіб організаційної побудови і управління процесом заняття.

Орієнтуючись на зазначене вище, можна сказати, що важливим завданням залишається визначення номенклатури організаційних форм на уроці фізичної культури. Б. М. Шиян [533] вказує, що для організації учнів на практиці користуються: 1) елементарними способами управління; 2) різними способами виконання учнями вправ; 3) методами організації їх діяльності.

До елементарних способів управління він відносить: шиккування і перешикування для спільних дій, показу і виконання вправ; перехід від одного місця занять до іншого; розпорядження для виконання окремих завдань щодо обслуговування занять; індивідуальні завдання під час засвоєння вправ і виховання фізичних якостей тощо. Серед способів виконання вправ розрізняють одночасний, почерговий, поточний, поперединний і позмінний. Одночасне виконання вправи, коли учні одночасно виконують одне або різні завдання, може бути пов'язане із завданнями в парах, трійках (одні виконують, а інші підтримують, страхують, спостерігають, оцінюють, дають вказівки).

Почерговий спосіб полягає в тому, що кожен учень починає виконувати вправу тільки після закінчення роботи попереднім, і застосовується переважно на першому етапі навчання.

За поточного способу кожен учень залучається до роботи перед закінченням виконання вправ попередніми (перекиди на акробатичній доріжці, опорний стрибок). Цей спосіб використовується в тих випадках, коли вправа вже засвоєна і забезпечена належна страховка.

Поперединний спосіб Б. М. Шиян пропонує використовувати під час роботи учнів у парах, коли вони розташовуються в шеренгах (метання м'ячика, передача м'яча в баскетболі). Цей спосіб виконання вправ дає змогу налагодити взаємонавчання і взаємооцінку учнів. Він може застосовуватися на всіх етапах.

Позмінне виконання вправ («хвилями» по 4-6 і більше учнів) використовується залежно від якості обладнання місця занять, наявності приладів, дрібного інвентаря. Торкаючись питань організації навчальної діяльності учнів на уроці, Б. М. Шиян пропонує використовувати поняття «методи організації діяльності учнів», що є, на нашу думку, помилкою

Б. А. Ашмарин та ін. [476] до номенклатури організаційних форм навчальної діяльності учнів відносять: фронтальна (загальнокласна) організація діяльності учнів; ланкова (групова) організація полягає в тому, що всі учні розподіляються на ланки (групи) за однією статтю, рівнем фізичної підготовленості тощо; індивідуальна організація діяльності учнів полягає в тому, що кожен виконує власне завдання незалежно від інших; колова форма організації діяльності учнів характеризується тим, що кожен учень у складі невеликої групи виконує задану кількість різних вправ, послідовно переходячи по колу до спеціально підготовлених для цих вправ місць.

Орієнтуючись на зазначене вище, можна сказати, що на конкретному уроці вчитель планує і використовує різні організаційні форми діяльності учнів. Наступним важливим питанням є визначення номенклатури цих організаційних форм. У вирішенні цього питання в науковців

спостерігаються різні погляди.

А. Н. Хан [504], розглядаючи питання організації діяльності учнів на уроках фізичної культури, виділяє три основних «прийоми» виконання учнями завдання: 1. Одночасне виконання завдання (вправи) усіма учнями класу. 2. Позмінне виконання вправ. 3. Почергове виконання вправ.

Б. А. Ашмарін та інші [472] відзначають, що організаційне забезпечення уроку розуміється як організація матеріально-технічних умов заняття; розташування і переміщення учнів для виконання чергового завдання; організація загального порядку навчальної діяльності; організація роботи помічників та осіб, які безпосередньо не включаються в навчальний процес, або тих, хто залучається до нього лише частково.

У нашому дослідженні ми будемо торкатися тільки дидактичних основ організації навчальної діяльності учнів, тому організацію матеріально-технічних умов проведення уроків і роботу помічників учителя на уроці ми розглядати не будемо. А стосовно організаційних форм навчальної діяльності учнів на уроці слід розглянути варіанти різних науковців та їх аргументацію щодо визначення номенклатури.

Б. А. Ашмарін та інші [472] до номенклатури організаційних форм навчальної діяльності учнів відносять:

1. Фронтальна (загальногруппова) організація діяльності учнів:  
а) одночасне виконання вправ всіма учнями; б) поперемінне виконання вправ (частіше за все в парах), коли один виконує рухи, а другий надає йому підтримку, протидію, страхує його або веде за ним спостереження, оцінює виконання, дає вказівки (ролі їх постійно міняються); в) позмінне виконання вправ – «хвилями» по кілька чоловік; г) поточне виконання вправ – один за одним, в обраному темпі.

2. Ланкова (группова) організація полягає в тому, що всі учні розподіляються на ланки (групи) за однією статтю, рівнем фізичної підготовленості тощо. Кожна така ланка має власне завдання, місце роботи, необхідне обладнання тощо. Протягом уроку можлива зміна місця і предмета (змісту) заняття. Організація діяльності учнів у ланці (групі) може бути поперемінною, позмінною або потоковою залежно від виду і характеру вправ, матеріально-технічних умов тощо.

3. Індивідуальна організація діяльності учнів полягає в тому, що кожен виконує власне завдання незалежно від інших. Вона має два варіанти: кожен виконує індивідуальне завдання, або всі виконують одне і те ж завдання, але кожен в індивідуальному темпі.

4. Колова форма організації діяльності учнів характеризується тим, що кожний у складі невеликої групи виконує задану кількість різних вправ, послідовно переходячи по колу до спеціально підготовлених для цих вправ місць.

Таку ж класифікацію пропонує і А. А. Гужаловський з співавторами [381], але з деякими поясненнями. Торкаючись індивідуальної форми організації, вони відмічають, що цінними є завдання, які потребують від учнів самостійної розробки і творчого виконання плану педагога. Не слід

змішувати індивідуальну навчально-виховну роботу з частковим включенням елементів індивідуалізації до фронтальної та групової форм організації. Як доповнення до умов колової організації роботи учнів, який автори назвали «Коловий метод організації», включено, що серія завдань розрахована на комплексний розвиток фізичних якостей.

Л. П. Матвеев [334] до основних форм загальної організації тих, хто навчається, відносить фронтальну, диференціовально-групову форми і організаційно-методичну форму під назвою «колове тренування». Ознакою першої є те, що постановка викладачем уніфікованих завдань здійснюється одночасно перед усіма учнями та синхронне в цілому виконання ними цих завдань під його загальним керівництвом. Під час диференціовально-групової форми організації учні розподіляються на відділення, які складаються за статевою ознакою або за рівнем підготовленості. Кожне відділення отримує і виконує власне завдання. Основу «колового тренування» складає серійне повторення декількох видів фізичних вправ, які підібрані та поєднані в комплекс у відповідності до певної схеми. Вправи виконуються в порядку послідовного проходження 8-10 «станцій» (місць для кожної з них з відповідним обладнанням), які розташовуються в залі або на майданчику по колу таким чином, щоб шлях через них утворював замкнутий контур. «Колове тренування» має ряд методичних варіантів, які розраховані на комплексне виховання різних фізичних якостей. До основних варіантів Л. П. Матвеев [334] відносить:

- «колове тренування» за типом неперервної тривалої вправи (переважна спрямованість на розвиток загальної витривалості);
- «колове тренування» за типом інтервальної вправи з напруженими інтервалами відпочинку (переважна спрямованість на розвиток силової та швидкісно-силової витривалості);
- «колове тренування» за типом інтервальної вправи з ординарними інтервалами відпочинку (переважна спрямованість на розвиток силових і швидкісних здібностей у сполученні з впливом на інші компоненти загальної фізичної працездатності).

Розглядаючи питання номенклатури організаційних форм навчальної діяльності, їх ознак і змістовного наповнення, наведемо власні підходи до вирішення цієї проблеми. До основних організаційних форм навчальної діяльності учнів на уроках фізичної культури ми відносимо: фронтальну (або загальнокласну), групову, дрібногрупову, індивідуальну, колову. Основною ознакою фронтальної форми організації вважається виконання одного завдання (фізичної вправи, комплексу фізичних вправ) усіма учнями класу. До способів реалізації цієї форми необхідно віднести: 1. Одночасне виконання завдання всіма учнями класу в русі та на місці (розташування учнів може бути різним: у розімкнутому строю, у колі, у шерензі, у парах тощо). Цей спосіб використовується при проведенні загальнорозвивальних вправ, спеціальних, підготовчих і підвідних, а також відновлювальних в основній і заключній частинах уроку. Елементи цієї форми можуть використовуватись і в основній частині на уроках лижної, кросової та

ковзанярської підготовки, а також на уроках, де вивчаються спортивні ігри (баскетбол, волейбол, футбол), за наявності м'яча на кожного учня. 2. Позмінне виконання, коли клас розподіляється на декілька шеренг і кожна «зміна» по черзі виконує однакове для всього класу завдання. Наприклад, метання малого м'ячика, стрибок у довжину з розбігу (коли розміри стрибкової ями дозволяють одночасно виконувати стрибки від 5 до 8 учнів), акробатичні вправи тощо. 3. Почергове виконання завдання (фізичної вправи, комплексу фізичних вправ, комбінації тощо), яке передбачає розташування учнів у парах, трійках. Використовується найчастіше в основній частині уроку з урахуванням його виду і типу, а також у заключній частині під час виконання відновлювальних вправ. 4. Потоккове виконання завдання, коли учні розташовуються в колону по одному і, дотримуючись безпечної дистанції, виконують певне завдання вчителя. Такий спосіб використовується під час виконання стрибків у довжину і висоту з розбігу, опорного стрибка через гімнастичного козла і коня, а також при виконанні окремих вправ на уроках зі спортивних ігор.

Групова (ланкова) форма організації навчальної діяльності учнів передбачає розподіл класу на декілька груп (2-4) за різними ознаками: статевими, рівня фізичної підготовленості, рівня технічної підготовленості, наявності спортивного обладнання та інвентаря тощо. Під час розподілу на дві групи в молодших і середніх класах бажано створити групи дівчат і хлопчиків окремо. Розподіл на чотири групи передбачає створення двох груп для дівчат і двох – для хлопчиків. У старших класах, де здійснюється навчання окремо для дівчат і юнаків, розподіл може проводитися на дві, три і чотири групи, окремо для кожної статі. Важливою умовою якісної реалізації цієї форми є використання помічників учителя (груповодів із числа найкраще підготовлених учнів) у кожній групі. Ця форма може використовуватися на уроках різних видів і типів в основній і заключній частинах уроку. Під час проведення уроків гімнастики тільки одна група може працювати на приладах небезпечного характеру щодо отримання травм, де страховку повинен здійснювати вчитель, а в окремих випадках найбільш підготовлені учні (бруси, перекладина, опорний стрибок тощо).

Якщо групова форма передбачає розподіл до чотирьох груп (ланок), про що свідчить практика проведення уроків у молодших і середніх класах, то дрібногрупова форма характеризується утворенням у класі від шести до восьми груп (ланок). В основному такий розподіл спостерігається в середніх класах за наявності не менше 25 учнів у класі та необхідної кількості обладнання й інвентаря. Може бути створено три (чотири) групи для дівчат і стільки ж груп для хлопчиків. При такому розподілі дівчата і хлопчики міняються місцями занять тільки на своїх «станціях» і використовують тільки свої прилади та інвентар. З метою протидії травмам при цій організаційній формі також можливо введення тільки однієї «станції» травмонебезпечної під час заняття. Навчання певних фізичних вправ (комплексу вправ, комбінацій) при такій формі проведення заняття може здійснюватися тільки на одній станції, де процесом керує вчитель. На інших

станціях учні повторюють раніше вивчені вправи. Ця форма сприяє підвищенню моторної щільності уроку в цілому.

При використанні дрібногрупової організаційної форми навчальної діяльності дівчата окремо і хлопчики окремо міняються місцями занять, а під час застосування «колового тренування» в молодших і середніх класах всі учні класу розподіляються на 6-8 груп і через певний проміжок часу переходять у визначеній послідовності від першої «станції» до останньої. Застосування колової форми організації діяльності учнів передбачає дотримання ряду вимог. По-перше, необхідно визначити конкретні цілі і завдання для роботи на кожній «станції». По-друге, слід забезпечити кожному «станцію» необхідним обладнанням та інвентарем. По-третє, забезпечити учнів порядком початку роботи на «станції», припинення роботи і переходу на наступну «станцію». По-четверте, забезпечити дотримання правил безпеки під час роботи на приладах і використання різного інвентаря, а також самоконтроль. По-п'яте, учні повинні бути знайомі з усіма вправами на різних «станціях» і вирішувати завдання повторення, закріплення, удосконалення тощо запропонованих фізичних вправ. По-шосте, необхідно визначити навантаження, темп і ритм роботи учнів на кожній «станції». Головною умовою якісної реалізації цієї форми на уроках фізичної культури є чітке визначення її місця в загальній системі навчально-виховного процесу.

Індивідуальна форма організації діяльності учнів на уроках фізичної культури в сучасності розглядається у двох варіантах. Перший передбачає виконання кожним учнем індивідуального завдання під керівництвом учителя на певному місці або приладі, а останні учні спостерігають виконання вправи і, можливо, оцінюють діяльність товариша. У цей же варіант може бути включена діяльність учнів на окремих тренажерах за завданням учителя, який корегує темп і ритм роботи, а також індивідуальне навантаження для кожного. Другий варіант передбачає виконання всіма учнями класу одного завдання, але кожен учень працює у власному темпі та ритмі.

У зв'язку з наведеним підходом необхідно відзначити, що протягом одного уроку вчитель у різних частинах уроку може використовувати різноманітні організаційні форми з урахуванням цілей і завдань кожної частини, віку учнів, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу.

Багато науковців відзначають особливості навчання учнів початкової, основної і старшої школи. Так, питанням особливостей навчання фізичної культури учнів основної школи приділили певну увагу В. К. Бальсевич і В. О. Запорожанов [32, 36], Б. А. Ашмарин [24, 472, 476], Л. Копилова [241], В. Г. Ареф'єв [17, 18, 19], Г. А. Єдинак [17], В. В. Столітенко [18] та ін. Зазначені особливості науковцями розглядаються в різних аспектах: педагогічних, психологічних, анатомо-фізіологічних, біологічних та ін. У межах нашого дослідження ми не зможемо у повному обсязі розкрити всі аспекти. Звернемо увагу тільки на окремі питання урахування особливостей організації фізичного виховання учнів основної школи, що допоможе

педагогам практикам якісно організувати навчальний процес. Складність організації цього процесу пов'язана з рядом факторів. По-перше, підлітковий вік характеризується великим розмаїттям анатомо-фізіологічних особливостей; по-друге, спостерігаються значні відмінності у фізичному розвитку дівчат і хлопців; по-третє, значний вплив на біологічний вік оказує період статевого дозрівання; по-четверте, в середньому шкільному віці відбуваються значні зміни психологічного характеру тощо.

Більшість фахівців відзначають, що середній шкільний вік співпадає з періодом завершення біологічного дозрівання організму, в якому здійснюється моторна індивідуальність. У сфері психіки відбувається складний процес становлення характеру, формування інтересів, нахилів і потреб, соціального дороблення. У цей період спостерігається зростання самосвідомості, здійснюється перехід від конкретного способу мислення до абстрактного. Швидко розвивається друга сигнальна система, зростає її роль в утворенні нових умовних рефлексів і навичок. Основною спрямованістю фізичного виховання повинно стати формування інтересу до систематичної фізкультурно-спортивної діяльності. У зв'язку з цим необхідно заохочувати прагнення підлітків до самоствердження через сферу цієї діяльності з одного боку, а з іншого-необхідно формувати у них розуміння суспільної значущості високого рівня їх здоров'я.

Як правило, на думку В. Г. Ареф'єва [19], методики фізичного виховання розроблені з урахуванням вікових закономірностей розвитку організму, тобто складені на «середнього» учня конкретної статевовікової групи. Проте необхідність урахування в процесі занять фізичними вправами морфофункціональних відмінностей учнів – загальновідома. Діти одного хронологічного віку і статі не становлять однорідної групи. Віковому процесу росту та розвитку організму школярів властиві чималі індивідуальні коливання. Рухові можливості учнів одного віку і статі також мають значну варіабельність. Особливо це стосується розвитку рухових здібностей.

Природний розвиток систем організму, за даними автора, має чітко виражені послідовність і циклічність: етапи прискореного росту періодично змінюються фазами уповільненого розвитку. Спеціальне тренування одними і тими самими методами за однаковим за обсягом та інтенсивністю навантаженням дає різний педагогічний ефект і підвищується в період природного прискорення темпів розвитку тієї або іншої фізичної якості. ось чому періоди прискореного розвитку певних функцій організму учнів називають чутливими (або сенситивними), а також сприятливими (або продуктивними). Серед сприятливих періодів розвитку фізичних якостей слід вирізняти періоди найвищих, високих і помірно високих темпів. У хлопчиків найвищі темпи характерні для розвитку загальної витривалості (12-13 років), гнучкості хребта (13-14 років, статичної витривалості згиначів плеча (14-15 років). Високі темпи мають місце в розвитку силової (динамічної) витривалості згиначів тулуба (12-13 до 15 років), сили розгиначів тулуба та статичної витривалості згиначів плеча (13-14 років, загальної витривалості та швидко-силових якостей розгиначів ніг і тулуба (14-15 років). Помірно



високі темпи відзначаються у розвитку сили розгиначів тулуба (10-11 років), швидкості рухів ніг (15-16 років) і швидкісно-силових якостей розгиначів ніг (10-11 років).

У дівчат найвищі темпи приросту спостерігаються у розвитку швидкості рухів ніг (10-11 і 13-14 років), швидкісно-силових якостей розгиначів ніг (9-12 років), силової (динамічної) витривалості згиначів тулуба (9-12 років), загальної витривалості (11-12 років), і гнучкості хребта (14-15 років). Високі темпи мають місце у розвитку статичної витривалості згиначів плеча (10-11 і 14-15 років), силової (динамічної) витривалості згиначів тулуба (12-13 років), сили розгиначів тулуба (11-12 років), гнучкості хребта (11-12 і 13-14 років). Помірно високі темпи характерні для розвитку швидкісно-силових якостей розгиначів ніг (14-15 років), статичної рівноваги (12-13 років), швидкості рухів ніг (15 років). Під час здійснення фізичного виховання учнів основної школи необхідно враховувати і деякі особливості морфофункціональної організації їх організму. Так значні м'язові навантаження, як фактори прискорення процесу окостеніння, можуть уповільнити ріст трубчатих кісток у довжину, що негативно впливає на збалансованість ритму зростання дитини. До значних змін функцій різних систем та органів може привести порушення постави. У підлітковому віці найбільш успішно розвиваються ті компоненти фізичного потенціалу дитини, які забезпечують підвищення рівня швидкісних і швидкісно-силових здібностей. У зв'язку з цим В. К. Бальсевич та В. О. Запорожанов (33) зробили висновок, що швидкість і швидка сила найбільш інтенсивно розвиваються саме у підлітковому віці. Тому під час проведення загальної фізичної підготовки необхідно найбільшу увагу приділити тренуванню швидкісних здібностей на початку і в середині підліткового віку і швидкісно-силових – у кінці цього періоду. Для забезпечення диференційованого та індивідуального підходу на уроках в 5-9 класах необхідно регулювати фізичне навантаження. Для цього використовують ряд відповідних прийомів: кількість повторень вправи; амплітуда виконання вправ; умови виконання вправ; час виконання вправ; тривалість відпочинку між вправами, спробами; закріплення техніки виконання вправ шляхом їхнього поєднання з іншими вправами; часткова зміна способу виконання вправ; зміна вихідного положення тощо.

### **3.2. Особливості використання методів навчання на уроках фізичної культури**

У підрозділі 1.5. ми розглянули загальнодидактичні підходи до визначення поняття «методи навчання», але вони мають певну специфіку в кожному навчальному предметі як стосовно номенклатури так і змістовно-процесуальної сутності. Враховуючи те, що методи навчання вважаються одним з провідних компонентів процесу навчання, то головну увагу слід звернути не тільки на їх номенклатуру і сутність а і на теоретичні основи їх

впровадження під час організації занять із фізичної культури.

Ю. Ф. Курамшин і В. В. Петровський [470, с. 111] розглядають методи у фізичному вихованні як багатоаспектне явище і виділяють ряд їх суттєвих ознак:

1. Будь-який метод передбачає усвідомлену мету, без чого неможлива цілеспрямована діяльність суб'єкта, тобто він завжди є доцільним і характеризується плановістю і реалізацією певного способу діяльності. Спосіб – це технологічна сторона методу.

2. Досягнення визначеної мети здійснюється в процесі діяльності, що включає певну сукупність дій, порядок і послідовність яких визначається суб'єктом діяльності.

3. Метод має власний предметний зміст. Він включає інструмент, засоби, необхідні людині для досягнення мети. Ці засоби можуть бути інтелектуальні, практичні, предметні та ін.

4. Будь-який метод призначений для впливу на певний об'єкт, і тому для успішного застосування методу людині необхідно мати інформацію про об'єкт, про властивості, про хід змін його під впливом дій над ним. Об'єктом і суб'єктом впливу на заняттях фізичними вправами є особистість учня, різні її сфери: емоції, воля, інтелект, статура, фізичні якості тощо.

5. У методах проявляються закономірності навчання, виховання і розвитку особистості. Оскільки вони діють об'єктивно, незалежно від волі людей, то метод, формуючись на основі цих визначених законів, виступає як конструктивний принцип побудови певних процедур, технологічних прийомів, способів дій.

6. Застосування методу повинно неминуче і закономірно вести до досягнення мети, тобто до визначеного заздалегідь результату.

Висновком зазначеного вище Ю. Ф. Курамшин і В. В. Петровський [470, с. 112] вважають, що «метод» – це спосіб виконання певної роботи, спосіб застосування будь-якого засобу для досягнення поставленої мети, і пропонують власну класифікацію методів навчання у фізичному вихованні (рис. 3.6).

Дещо інші підходи до визначення методів навчання пропонують Б. А. Ашмарин та ін. [476, с.76] і вважають, що метод навчання – це система дій учителя в процесі викладання, а учня – під час засвоєння навчального матеріалу. До основних вимог використання методів вони відносять: наукову обґрунтованість методу; відповідність до поставленого завдання навчання; забезпечення виховуючого характеру навчання; відповідність до принципів навчання; відповідність до специфіки навчального матеріалу; відповідність до індивідуальної і групової підготовки учнів; відповідність до індивідуальних особливостей і можливостей учителя; відповідність умовам занять; розмаїття методів; результативність методу. Автори загубили тільки зміст навчального матеріалу, який має безпосередній вплив на вибір методів навчання.

Рис.3.6. Методи навчання у фізичному вихованні

А. А. Гужаловський та інші [381, с.36-37] методи фізичного виховання визначають як способи застосування фізичних вправ і розподіляють їх на специфічні та неспецифічні. До перших вони відносять: метод суворо регламентованої вправи, ігровий і змагальний. До других – метод словесного і наочного впливу. Торкаючись методу суворо регламентованої вправи, автори підручника розподіляють його на методи навчання рухових дій і методи, що спрямовані переважно на виховання фізичних здібностей.

Л. П. Матвеев (1991) виділяє загальнопедагогічні та специфічні методи фізичного виховання. До загальнопедагогічних методів він відносить метод вербального (мовного) впливу, методи ідеомоторної та психорегулюючої вправи, методи забезпечення наочності та апаратурно-методичного забезпечення. До специфічних методів Л. П. Матвеев включає методи суворо регламентованої вправи, ігровий і змагальний. У свою чергу, метод суворо регламентованої вправи поділяється на: методи розчленовано конструктивної вправи і методи цілісно конструктивної вправи; метод вибірково спрямованої вправи і метод сполученої вправи; методи стандартно повторної вправи і методи варіативної вправи. Окрім названих методів, Л. П. Матвеев [334, с.65] пропонує використовувати у фізичному вихованні комбіновані різновиди методів вправ і модифікації методів вправи в структурі «Колового тренування».

Б. М. Шиян [532, с.138] методи навчання визначає як способи взаємної діяльності учня і вчителя, спрямованої на вирішення навчально-виховних завдань, і поділяє їх на практичні (методи вправління), методи використання слова та методи демонстрації. І далі він продовжує, що в теорії фізичного виховання метод розуміють як спосіб виконання або застосування конкретної вправи (швидше, повільніше), або застосування інших засобів (слова), які забезпечують досягнення поставленої мети під час виконання вправ ( розвиток якостей, навчання, контролю тощо). Під методичним прийомом розуміють способи реалізації того чи іншого методу в конкретній педагогічній ситуації.

Поняття методика застосовується в теорії фізичного виховання у двох смислах:

- у вузькому – як сукупність різних методів, що забезпечують успішність оволодіння окремими вправами (біг, стрибки, метання, лазіння, плавання тощо);
- у широкому – як сукупність не тільки методів, прийомів, але і форм організації занять.

Торкаючись питання взаємозв'язку різних методів навчання, Б. М. Шиян та ін. [471] вказують, що не може бути метод демонстрації поза зв'язком із методом слова, оскільки окремо і незалежно від останнього він не використовується.

Аналіз підходів науковців до визначення поняття «метод навчання» та системи їх класифікації свідчить, що більшість із них до основних методів фізичного виховання відносять словесні, наочні та практичні. І ця позиція не міняється вже протягом багатьох років. Були окремі спроби якось змінити класифікацію методів навчання, але вони носили епізодичний і несистемний характер. Але основним висновком аналізу наведених підходів є те, що автори звернули увагу на реалізацію тільки перших двох компонентів змісту фізкультурної освіти – знання і способи діяльності практичного характеру (фізичні вправи) і зовсім не торкнулися методів, які повинні формувати способи діяльності інтелектуального характеру, досвід творчого використання змісту фізкультурної освіти і досвід емоційно-ціннісного ставлення до навчального матеріалу, що вивчається, власного здоров'я тощо. Керуючись загальнодидактичними підходами до класифікації методів навчання, ми виділяємо три групи методів: організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивації; контроль і самоконтроль. Перша група включає: перцептивні методи (сприймання, безпосереднє відбиття об'єктивної дійсності органами почуттів); методи передачі та сприйняття навчальної інформації за допомогою почуттів; словесні; наочні; практичні; логічні (індуктивні, дедуктивні, аналогії та ін.); гностичні (організація та здійснення розумових операцій); проблемно-пошукові; репродуктивні; самокерування навчальними діями.

До методів стимулювання і мотивації відносяться методи формування інтересу до навчання і методи формування почуттів обов'язку та відповідальності у навчанні. Серед методів контролю і самоконтролю виділяються різні варіанти усної, письмової та машинної перевірки знань, прийому навчальних і контрольних нормативів, визначення рівня розвитку рухових здібностей за допомогою різноманітних тестів тощо. Стосовно визначення номенклатури і класифікації методів навчання ми висловили власну думку, яка не співпадає з підходами інших науковців. Вважаємо, що ця проблема заслуговує окремого глибокого дослідження і її вирішення дозволить певним чином впорядкувати рекомендації науковців учителям-практикам щодо обґрунтованого добору методів навчання для уроків фізичної культури.

Важливою науковою проблемою є також визначення критеріїв ефективності застосування методів навчання на уроках. До основних із них Ю. К. Бабанський [27, с.53] відносить об'єм, повноту, точність, розуміння, усвідомленість і міцність засвоєння навчального матеріалу учнями. Слід пам'ятати, що ефект рішення конкретного освітнього завдання залежить від вибору методу, що використовується. Під час рішення одних завдань певний метод може бути більш ефективним, а при рішенні іншого завдання позитивний результат принесе другий метод. Під час вирішення наступних завдань вони можуть помінятися місцями за ефективністю використання. На якість використання методів оказують вплив також навчально-матеріальні умови навчального процесу, рівень інтелектуальної і фізичної підготовленості учнів, індивідуальні професійні здібності учителя.

А. Д. Новіков та Л. П. Матвеев [474, с.118] вказують, що вибір і застосування конкретного метода в практиці залежить від ряду факторів та умов:

1. Закономірності формування рухових навичок і розвитку фізичних здібностей а також похідних від них методичних принципів.
2. Поставлених цілей і завдань навчання, виховання і розвитку тих, хто займається.
3. Характеру змісту навчального матеріалу, засобів, що використовуються.
4. Можливостей тих, хто займається – їх віку, стану здоров'я, статі, рівня підготовленості, моторної обдарованості, фізичного і розумового розвитку, психологічних особливостей тощо.
5. Можливостей самих викладачів (попередній досвід, рівень теоретичної і практичної підготовленості, здібності в застосуванні певних методів і засобів, стилю праці й особистісних якостей).
6. Часу, який має викладач на використання певного методу.
7. Етапів навчання рухових дій, фазами розвитку фізичної працездатності (підвищення рівня розвитку якостей, їх стабілізація або відновлення).
8. Структури окремих занять та їх частин, етапів, періодів тощо.
9. Особливостей зовнішніх умов, у яких проводяться заняття ( температура повітря, вологість, сила вітру, стан обладнання тощо).

До певних пунктів можна внести ряд доповнень. У першому пункті необхідно додати ще закономірності формування знань. У пункті 9 слід виділити також особливості місця проведення занять під назвою фізкультурно-спортивні зони ( стадіон, спортивний зал, тренажерний зал, басейн тощо).

Для співставлення, а точніше визначення ефективності конкретного методу навчання, нами розроблена таблиця «Порівняльні можливості різних методів навчання» (табл. 3.5). У цій таблиці по вертикалі вказані певні методи навчання, а по горизонталі – орієнтовні завдання, які необхідно вирішувати протягом навчального процесу.

Перелік методів запозичено у Т. Ю. Круцевич та ін. [470, с.117], а номенклатуру завдань підібрано нами з різних посібників з теорії і методики фізичного виховання. Методи були об'єднані в три групи: придбання знань, оволодіння руховими вміннями та навичками, удосконалення рухових навичок і розвиток фізичних якостей. Кожна група була розподілена на ряд конкретних методів. У таблиці наводяться орієнтовні показники співвідношення методів й освітніх завдань за певною системою оцінювання. Про те ці показники не претендують на безпомилковість, що пов'язано з відсутністю ґрунтовного наукового дослідження означеної проблеми. Але варіант використання подібної таблиці дозволяє на певному рівні визначити ефективність використання кожного методу під час вирішення конкретного освітнього завдання.

Таблиця 3.5

## Порівняльні можливості різних методів навчання

Методи	Завдання									
	Ознайо- мити	Нав- чити	Повто- рити	Закріпити	Засвоїти	Удосконалю- вати	Формувати	Розвивати	Контролю- вати	Визна- чити рівень
<b>1. Придбання знань</b>										
- лекція	+++	++					-	-	-	-
- розповідь	+++	++					+	-	-	-
- пояснення	++	+	+	+	+	+	+	-	-	-
- натуральний показ	+++	++	++	+	+	+	+	-	-	-
- демонстрація	+++	++	++	+	+	+	+	-	-	-
<b>2. Оволодіння руховими вміннями і навичками</b>										
- цілісна вправа	+	+	++	++	+++	+++	++	++	+++	+
- розчленована вправа	+	+	++	+++	+++	+++	++	++	++	+
<b>3. Удосконалення рухових навичок і розвиток фізичних якостей</b>										
- рівномірний							++	+++		
- перемінний							++	+++		
- повторний			+	+	+++	+++	++	+++		
- інтервальний			+	+	+	+	++	+++		
- коловий			++	++	+++	+++	+++	++		
- ігровий			++	++	+++	+++	++	++	+	+
- змагальний			+	++	+++	+++	++	++	+	+

Умовні позначення: +++ - вирішує завдання на високому рівні  
 ++ - вирішує завдання на належному рівні  
 + - вирішує завдання на задовільному рівні  
 - - завдання не вирішується



Орієнтуючись на показники таблиці можна зробити ряд висновків щодо використання кожної групи методів. Словесні (вербальні) методи використовуються під час формування теоретичних і фактичних знань. Згідно з нашим дослідженням до таких знань ми відносимо предметно-наукові та допоміжні (міжнаукові, історико-наукові, контрольно-оцінювальні, між предметні та нормативно-профілактичні) знання. Вони також використовуються тоді, коли навчальний матеріал носить теоретико-інформаційний характер, коли учні готові до засвоєння інформації певним способом (бесіда, розповідь тощо), коли вчитель володіє відповідним словесним методом краще, ніж іншим.

Наочні методи раціонально використовувати для розвитку спостережливості, коли зміст навчального матеріалу можна представити у наочному вигляді, коли є в наявності необхідні засоби наочності і вони доступні для розуміння учнями, коли вчитель на належному рівні володіє засобами наочності.

Практичні методи навчання реально використовувати для розвитку практичних умінь та навичок, а також коли учні підготовлені до виконання відповідних способів діяльності практичного характеру (фізичних вправ, комбінацій з окремих елементів, ігрових завдань тощо), коли вчитель має в розпорядженні необхідні місця занять (бігові доріжки, стрибкові ями, місця для проведення занять із плавання, лижної підготовки тощо), обладнання та устаткування, спортивний інвентар і таке ін.

Безумовно, на вибір методів навчання мають вплив вид і тип уроку. Від них залежить конкретизація освітніх завдань. Як було доведено раніше, від цілей та завдань конкретного уроку залежить добір і конструювання змісту фізкультурної освіти, а також відповідних методів навчання. Вибір методів навчання залежить і від організаційних форм навчальної діяльності учнів. Це пов'язано з тим, що на уроках фізичної культури використовуються фронтальні, групові, парні, індивідуальні організаційні форми, і якість використання яких залежить від оптимальності вибору методів навчання, і навпаки.

Важливою проблемою вибору і використання методів навчання є вік учнів, а точніше вікові особливості їх сприйняття і розуміння. Це стосується рівня пізнавальної діяльності, який відрізняється в учнів початкової, основної і старшої школи, а також особливостей сприйняття, запам'ятовування, розширення логічних прийомів тощо. З віком змінюється і працездатність учнів, що безумовно впливає на застосування певних методів, особливо практичних, які вимагають визначення оптимального навантаження. В основній школі, де навчаються діти перехідного віку, методи навчання мають бути максимально різноманітними. Використання різноманітних методів дозволяє комплексно впливати на рішення основних навчальних завдань. Реалізуючи на практиці оптимальний вибір методів навчання, учителю необхідно враховувати особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів з різним рівнем розвитку навчальних можливостей.



Сама процедура вибору методів навчання може бути умовно розподілена на два етапи. На першому етапі здійснюється вибір раціонального сполучення методів організації та проведення навчального процесу із засвоєння певного змісту фізкультурної освіти. Після цього необхідно передбачити вибір методів мотивації й стимулювання навчальної діяльності учнів. А потім визначаються оптимальні методи контролю й самоконтролю.

### **3.3. Технологія оцінювання навчальних досягнень учнів 5-9 класів на уроках фізичної культури**

На реальний результат навчання впливають усі компоненти навчального процесу: цілі, зміст, методи, форми, контроль, оцінка, облік, перевірка. Визначення сутності останніх трьох понять допоможе обґрунтувати наявність такої дидактичної категорії, як «результат навчання».

Незважаючи на те, що поняття «контроль» видається ясним і зрозумілим (перевірка, спостереження, оцінка, обстеження та ін.), у конкретному тлумаченні воно визначається досить неоднозначно. Довгий час контрольні функції традиційно зводилися до обліку і контролю рівня знань, умінь та навичок учнів під час навчання. Детальний розгляд проблеми вдосконалення контролю виявив обмеженість такого підходу, оскільки він охоплює лише деякі аспекти контролю. В дослідженнях Л. П. Матвєєва [334, с. 396] позначилась інша крайність, що виявилась у розробці вже десятків найменувань видів контролю (педагогічний, дидактичний, виховний, методичний, організаційний, психологічний, лікарський, біологічний, антропометричний, біохімічний, біомеханічний та ін.; тестометричний, візуальний, інструментальний, програмовий, автоматизований, машинний, безмашинний та ін.; попередній, оперативний, поточний, етапний, підсумковий та ін.), що свідчить як про багатогранність проблеми, так і про недостатню упорядкованість пов'язаних із нею уявлень.

До основних компонентів контролю ми віднесли: перевірку – виявлення рівня знань, умінь і навичок; оцінку – вимірювання рівня знань, умінь і навичок; облік – фіксація результатів оцінювання у вигляді бальних оцінок у класному журналі, щоденнику тощо (рис.3.7)

Рис. 3.7. Основні складові контролю (за В. І. Лозовою і Г. В. Троцько [306])

Серед різних цілей контролю виділяється блок навчальних цілей, тобто тих, реалізація яких перш за все сприяє підвищенню якості навчально-

виховного процесу. До основних навчальних цілей контролю слід віднести:

- 1) перевірку роботи вчителя та учнів для коректування підготовки і організації занять;
- 2) мотивацію систематичної цілеспрямованої роботи учнів, стимулювання їхньої діяльності;
- 3) озброєння учнів способами контролю та самоконтролю.

Успішне вирішення зазначених цілей можливе тільки на основі певних вимог до їх реалізації. Перша ціль може бути досягнута на підставі таких вимог: всебічний аналіз діяльності вчителя для реалізації основних компонентів навчально-виховного процесу; охоплення всіх або значної частини учнів контрольними операціями; оперативність одержання результатів контролю за діяльністю вчителя та учнів. Правильно здійснюваний контроль за рівнем засвоєння навчального матеріалу дає вчителю чітке уявлення про якість його роботи, про можливі помилки, шляхи їх своєчасного усунення за допомогою корекції підготовки і проведення уроку. Контроль допоможе учням визначити власний рівень усвідомленості та системності знань, умінь і навичок, сформулювати уміння відтворювати їх у нестандартних умовах. Досягнення другої цілі передбачає виконання таких вимог: об'єктивність контролю, його процедури; визначення результатів і оцінки систематичної та якісної роботи учнів; систематичність і регулярність контролю; ефективне використання урочного часу для охоплення контролем більшої частини учнів; використання різних видів контролю (усний, письмовий, програмований та їх різновиди). М. І. Єрецький та Є . С. Пороцький [184, с.54-55] у своєму дослідженні доводять, що інтенсивність і регулярність роботи учнів залежить, головним чином, від частоти і регулярності контролю. При регулярному контролі учень звикає до процедури перевірки, одержує можливість постійно співставляти свої знання, уміння та навички, особисту діяльність у цілому з вимогами вчителя і вносити, якщо потрібно, необхідні корективи у навчальну діяльність. Третя ціль передбачає такі вимоги: наявність контролюючих операцій (питання, завдання та ін.) проблемного характеру; застосовані контролюючі операції мають дати чіткі уявлення учням про критерії вимог до навчальної діяльності; універсальність контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу; активна діяльність учнів у здійсненні самоконтролю. Процедура перевірки і контролю сприяє озброєнню учнів засобами об'єктивного і надійного самоконтролю за якістю засвоєння змісту навчального матеріалу, використанню знань та умінь як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях.

До основних функцій контролю В. І. Лозова та ін. [305, с.105] відносять:

- *Контролюючи*. Для здійснення цілеспрямованого керування процесом навчання необхідний оперативний зворотний зв'язок. Перевірка знань дає вчителю інформацію про хід пізнавальної діяльності учнів, про процес засвоєння для визначення можливостей подальшого просування у вивченні програмового матеріалу. Перевірка одночасно є засобом виявлення ефективності методів і прийомів навчання, що застосовуються самим

учителем.

- *Навчальну*. Перевірка сприяє більш глибокому засвоєнню програмного матеріалу, тобто в процесі слухання відповідей товаришів, доповнень учителя, зауважень учителя про письмову роботу здійснюється систематизація знань, їх усвідомлення і закріплення. Учень вчиться критично аналізувати свої відповіді, відповіді товаришів, виконання письмової роботи.

- *Виховну*. Контроль привчає школярів до систематичної роботи, дисципліни, сприяє формуванню відповідальності, активності, самостійності. Контроль потребує розумного педагогічного керівництва, певної майстерності, такту.

- *Розвиваючу*. Ця функція нерозривно пов'язана з навчальною і виховною. У процесі виконання завдань учні самостійно роблять висновки, узагальнення, застосовують знання у змінній або новій ситуації, учаться виділяти головне, відтворювати інформацію тощо.

Контроль стимулює розвиток учнів, а для цього необхідно: щоб учень зрозумів, що від нього вимагають; щоб він не мав сумнівів у необхідності знань; щоб був упевнений, що може досягнути необхідного, що бажана оцінка залежить лише від нього самого, його старанності.

У наукових дослідженнях і в практиці роботи педагогів визначені певні види контролю:

1. *Діагностичний контроль* використовують із метою з'ясування рівня теоретичних знань, практичних умінь та навичок, розвитку певних інтелектуальних і рухових якостей. Такий вид контролю застосовують на початку навчального року, півріччя або перед вивченням окремого розділу програми.

2. *Допоміжний контроль* засвоєння знань, умінь та навичок у ході навчального процесу дозволяє вчителю безпосередньо з'ясувати під час уроку, наскільки учні сприймають навчальну інформацію, володіють певними способами діяльності, доступний чи ні для учнів прийнятий ступінь абстракції. Він здійснюється за допомогою коротких перевірочних питань типу: «Що не ясно?», «У кого є питання?»

3. *Поточний контроль* засвоєння використовується для перевірки якості знань, умінь учнів із навчальних елементів, які складають окремі частини виучуваної теми, способу діяльності тощо.

4. *Рубіжний або тематичний контроль* застосовують для перевірки засвоєння великого обсягу вивченої інформації – теми, розділу.

5. *Підсумковий контроль* являє собою перевірку засвоєння значної частини навчального матеріалу /чверть, півріччя, навчальний рік, екзамен, заліки/.

Здійснюючи навчальний процес, учителі використовують різні форми контролю, а саме:

1. *Усне опитування*. Питання пропонують ставити поширені, які припускають розгорнуті відповіді. На такі відповіді може витрачатися від двох до п'яти хвилин. Учитель в основному працює з одним учнем, останні повинні слухати відповідь товариша, оцінювати її правильність, бути

готовими до доповнення відповіді, але на практиці ця діяльність учнів учителем не керується, вона носить пасивний характер.

2. *Письмова робота.* Дозволяє охопити всіх учнів контролем, здійснювати активну діяльність учнів у процесі виконання роботи, ефективно використовувати час уроку. До основних вимог проведення письмової роботи слід віднести: чітке формулювання питань, завдань; наявність спеціально підготовлених бланків для відповідей, у яких поставлені конкретні запитання, або ці запитання сформульовані на класній дошці; визначення часу на виконання письмової роботи; розкриття учням критеріїв до обсягу відповідей.

3. *Комбінований контроль* являє собою спробу використовувати позитивні сторони усного опитування і письмової роботи. Ряд учнів одержують бланки для виконання письмової роботи, а окремі учні опитуються усно.

4. *Безмашинний і машинний програмований контроль.* Дозволяє учням виконувати завдання у письмовому або графічному вигляді із застосуванням еталона. Результати діяльності учнів порівнюють з еталоном і на основі його здійснюють оцінювання.

Даний спосіб дозволяє отримувати результати контролю засвоєння більш оперативно, забезпечує повне охоплення учнів і перевірку якості засвоєння значної частини виучуваного навчального матеріалу; час уроку використовується економно, учні активно працюють протягом часу, відведеного для контролю; витрати часу на перевірку значно менші, ніж при проведенні традиційної письмової роботи.

В останній час у багатьох загальноосвітніх школах для контролю за рівнем підготовленості учнів використовується комп'ютерна техніка, але в даних матеріалах ми цю форму тільки позначимо, тому що вона потребує окремого дослідження.

5. *Контроль за рівнем засвоєння способів діяльності практичного характеру.* Навчальний предмет «Фізична культура» (згідно з навчальною програмою для 5-11 класів, 2011р.) передбачає прийом навчальних нормативів (на відміну від попередніх навчальних програм де були контрольні нормативи й рухові тести). Орієнтовні навчальні нормативи визначені для кожного модуля програми відповідно до року навчання.

Аналіз діяльності вчителів фізичної культури загальноосвітніх навчальних закладів свідчить про те, що визначення рівня технічної і фізичної підготовленості здійснюється на уроках, а рівень теоретичної підготовки учнів майже не вивчається. Епізодично використовується вибіркове усне опитування, письмові роботи, безмашинний і машинний контроль не застосовуються в масовій шкільній практиці.

Педагогічні вимоги до контролю, на думку ряду дидактів, – це: об'єктивність, індивідуальний характер, систематичність і регулярність, гласність, всебічність, диференційованість, різноманітність, етичність, єдність вимог учителів.

Під перевіркою знань, умінь, навичок учнів у педагогічній енциклопедії розуміється «складова частина процесу навчання, яка має на меті контроль за навчальною роботою школярів, облік їх успішності» [392, т.3, с. 511]. Оцінка успішності в цьому ж виданні розглядається як визначення ступеня засвоєння учнями знань, умінь, навичок відповідно до вимог, які пред'явлені до них шкільними програмами. Але слід розрізняти поняття «вербальна оцінка» і «бальна оцінка».

В. М. Полонський [414, с. 23] під оцінкою розуміє «систематичний процес», який полягає у визначенні ступеня відповідності знань, умінь і навичок, якими володіє учень, до попередньо запланованих. Більш поширене тлумачення наводить Ш. О. Амонашвілі: «... під перевіркою та оцінкою знань, умінь і навичок учнів треба розуміти виявлення і порівняння на тому чи іншому етапі навчання результатів навчальної діяльності з вимогами, заданими програмою [8, с.87].

Облік є фіксацією даних перевірки і оцінки знань, умінь і навичок за допомогою різноманітних символів (оцінка в балах, кількісні показники на уроках фізичної культури – метри, секунди, кількість разів тощо).

Торкаючись питання сутності контролю і оцінки навчальної роботи учнів, Л. М. Фрідман [501, с. 161] підкреслює, що кожна повноцінна діяльність складається з трьох частин: орієнтовно-мотиваційна, операційно-виконавча, рефлексивно-оціночна. Виходячи з цього, він робить висновок, що до важливого завдання освіти відноситься навчити учнів будувати власну діяльність як повноцінну, розумну, в якій усі три частини збалансовані, достатньо розгорнуті, усвідомлені та повністю здійснені. При цьому слід пам'ятати, що всі дії, у тому числі контроль і оцінку, здійснює сам учень.

Здійснення добору оптимальних способів вимірювання досягнень учнів певного рівня засвоєння змісту середньої освіти має важливе значення як для всіх освітніх галузей разом, так і для кожної галузі окремо. Для вирішення цієї проблеми необхідно визначити і науково обґрунтувати фактори, що впливають на добір способів вимірювання, а потім використовувати адекватні засоби вимірювання. Ми зупинимося на загальних факторах, які впливають на утворення системи вимірників якості засвоєння учнями трьох компонентів змісту освіти (знання, способи діяльності інтелектуального та практичного характеру, досвід творчого використання знань і способів діяльності). Для оцінювання рівня засвоєння учнями четвертого компонента (досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, особистості та ін.) у педагогічній теорії поки що немає достатнього обґрунтування і відповідних рекомендацій.

Аналіз змісту Державних стандартів з усіх галузей, відповідних вимог дозволив нам вийти на такий перелік основних факторів, які впливають на визначення вимірників якості засвоєння учнями змісту освіти:

1. Структура загальної середньої освіти за ступенями навчання: початкова, базова, повна.
2. Структура змісту загальної середньої освіти в частині його державного, регіонального і шкільного компонентів.

3. Обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, що входить до державного компонента.

4. Вимоги стандарту до основних результатів навчання, визначення мінімуму змісту загальної середньої освіти на кожному з освітніх рівнів.

5. Єдиний підхід до складання контрольних робіт у взаємозв'язку письмових та усних варіантів відповідей, а також елементів програмованого контролю (машинного та безмашинного).

6. Варіативність змісту освіти залежно від типу школи (загальноосвітня, навчально-виховний комплекс, гімназія, ліцей та ін.)

7. Компоненти змісту освіти в кожній галузі, їх змістові та структурні особливості.

8. Типи перевірки знань і умінь (відбіркові та навчальні, які, у свою чергу поділяються на глобальні та локальні).

9. Види оцінювання рівня засвоєння змісту освіти (якісні та кількісні).

Оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках фізичної культури є умовою вирішення цілей і завдань у кожному класі, що обумовлені навчальною програмою. Тому, здійснюючи цей процес, учителі повинні керуватися Державним стандартом початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010), Державним стандартом основної і старшої школи (Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2004, наказом МОН України від 20.03.09 №1/9-182 «Щодо особливостей застосування контрольних навчальних нормативів і вимог із фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах»). Оцінювання навчальних досягнень учнів є важливою складовою будь-якого навчального процесу. Сучасна система оцінювання побудована, головним чином, на принципах кількісної (бальної) оцінки. При цьому більшість учителів використовують оцінку як єдину спонукальну силу управління діяльністю учнів. До останнього часу в загальноосвітніх школах використовувалися контрольні навчальні нормативи і різноманітні рухові тести (державні, орієнтовні, обов'язкові). Наукова їх обґрунтованість викликає сумнів, оскільки масштабних досліджень з цього напрямку в системі освіти проведено не було, на що звертають увагу І. Гасюк [136, с.30] і Т. Ю. Круцевич [262, 265]. Під час оцінювання навчальної діяльності учнів не враховуються такі важливі показники, як систематичність і регулярність занять фізичними вправами, уміння самостійно займатися певними видами фізкультурної діяльності та вести здоровий спосіб життя, належний рівень знань у галузі фізичної культури і спорту, навички здійснення самоконтролю за станом здоров'я тощо.

Державні програми [490, 491] передбачають дотримання ряду вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів за такими видами діяльності:

1. Засвоєння техніки виконання фізичної вправи.

2. Виконання навчального нормативу (з урахуванням динаміки особистого результату).

3. Виконання навчальних завдань під час проведення уроку.

4. Засвоєння теоретико-методичних знань.

При цьому оцінка за виконання нормативу не є домінуючою під час здійснення тематичного, семестрового чи річного оцінювання. Для оцінювання розвитку фізичних якостей використовуються навчальні нормативи, які розроблено для кожного року вивчення. Контрольні навчальні нормативи є орієнтовними. Порядок їх проведення визначає вчитель відповідно до календарно-тематичного планування.

При складанні навчального нормативу за його показником визначають рівень досягнень (початковий, середній, достатній, високий), а потім за технічними показниками виконання рухової дії та теоретичними знаннями виставляють оцінку в балах. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів із фізичної культури затверджені наказом МОН України від 05.05.08 №371 [357].

При оцінюванні навчальних досягнень із фізичної культури також враховуються: особисті досягнення школярів протягом навчального року; ступінь активності учнів на уроках; залучення учнів до занять фізичною культурою у позаурочний час; участь у спортивних змаганнях усіх рівнів. До наведених вимог оцінювання виникає ряд питань. Перше – яка система оцінювання теоретичних знань застосовується (порядок оцінювання, критерії оцінювання тощо)? Друге – у чому різниця між навчальними і контрольними нормативами? Третє – яким чином учитель фізичної культури буде враховувати суб'єктивні показники «особисті досягнення школярів», «активність учнів на уроках» тощо?

Б. М. Шиян [533, с.59], торкаючись питань створення системи оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках фізичної культури, відзначає, що, ґрунтуючись на загальних принципах і положеннях, оцінка діяльності учнів має свою специфіку. Вона повинна відповідати індивідуальним можливостям вихованців і віддзеркалювати ту працю, яку дитина вклала в досягнення не якогось загального нормативу, а індивідуально можливого результату. Так, невиконання кількісних показників із незалежних від учня причин (непропорційний фізичний розвиток, тривалі пропуски з поважних причин при позитивних оцінках за техніку, знання) не є підставою для зниження підсумкової оцінки. Під час оцінювання фізичної підготовленості школярів рекомендуємо вчителям враховувати реальні можливості кожного учня на основі попереднього тестування й оцінювати динаміку приросту результатів. Наближення результату учня від вихідного до запланованого на 50% можна оцінювати як «задовільно», не менше як на 70% – «добре», не менше як 90% – «відмінно».

Оцінювання навчальної діяльності учнів пов'язано із заходами щодо попередження неуспішності учнів та їх відставання в засвоєнні певного змісту навчального матеріалу. В. С. Цетлін [512] неуспішність характеризує як сумарну, комплексну підсумкову невідповідність учня, яка визначається в кінці певного відрізка навчального процесу. Відставання розглядається як окремий елемент невідповідності учня, який визначається в процесі навчання. До основних ланок попередження неуспішності вона відносить:

- 1) визначення ознак неуспішності (діагностика);

- 2) оперативна допомога учням;
- 3) аналіз якості навчального процесу;
- 4) аналіз індивідуальних обставин особистості школяра з метою виявлення причин, які породжують відставання і вплив на них.

Реалізація вказаних ланок попередження неуспішності повинна ґрунтуватися на таких складових: а) знання ознак неуспішності, що виникає, та уміння їх виявити; б) знання того, яку допомогу слід надати учням залежно від виявлення ознак неуспішності, уміння організувати необхідну допомогу; в) знання типових для сучасної школи причин, що викликають неуспішність; г) знання шляхів усунення причин, які породжують неуспішність; д) знання способів перевірки ефективності власної діяльності та уміння їх використовувати. Торкаючись специфіки навчального предмета «Фізична культура», Б. М. Шиян [533, с.62] цілком слушно до основних причин неуспішності відносить:

- 1) недостатній руховий досвід учнів;
- 2) низький рівень фізичного розвитку і підготовленості;
- 3) відставання в інтелектуальному розвитку;
- 4) недостатній розвиток вольових якостей;
- 5) низький рівень активності учнів.

Вивчаючи питання вдосконалення системи оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів, І. Гасюк [2002, с.33] пропонує дотримуватися таких вимог:

- рівень нормативних показників повинен забезпечувати успішне вирішення завдань, які висуваються суспільством ;
- норми повинні відповідати життєвим динамічним змінам;
- програмування навчальних нормативів необхідно здійснювати з урахуванням реального рівня фізичної підготовленості учнівської молоді;
- використовувати при розробці нормативних показників єдині шкали;
- розробляти диференційовану систему оцінок результатів у тестових іспитах.

До визначення об'єктивної системи оцінювання фізичної підготовленості учнів неодноразово зверталися науковці та педагогіки-практики. На значні недоліки в цій системі звернула увагу Т. Ю. Круцевич [262, 265], яка констатує, що навчальні нормативи встановлюються найчастіше емпірично, на підставі рекомендацій (думок) спеціалістів або за середніми стандартами тестів для певної статевовікової групи. Для ілюстрації цього положення ми за двома видами контрольного вимірювання (стрибок у довжину з місця і човниковий біг 4x9м) порівняли результати Державних тестів, орієнтовного комплексного тесту програми 2001 року і показники учнів шкіл м. Харкова (більше 4500 учнів 5, 7, 9, 11 класів). Показники наведені в таблицях 3.9.-3.10. і відповідних графіках на рис. 3.8.-3.11. А стосовно визначення рівня фізичної підготовленості учнів вона



запропонувала ще у 1999 році (до введення 12-бальної системи оцінювання) замість 5-бальної системи оцінювання 20-бальну шкалу оцінювання результатів учнів, яка ґрунтується на п'яти рівнях, поділених інтервалами у 5 перцентилів. Це дозволяє чітко визначити, на якому з п'яти рівнів знаходиться показник кожного учня в конкретному контрольному нормативі (низький – до 10% максимального показника, нижче середнього – до 40%, середній – до 60%, вище середнього – до 80%, високий – до 100%). Єдина складність такого підходу полягає в тому, яким чином у кожному конкретному віці вийти на максимальний результат учнів певної школи з урахуванням регіону, місцевих особливостей тощо. Безумовно, на об'єктивні показники в межах України вийти неможливо, і тому ми пропонуємо використовувати регіональний підхід. Але для цього необхідно здійснити масштабні дослідження з метою визначення середніх показників по основних контрольних нормативах. Орієнтуючись на них можна створювати шкалу оцінювання в балах. Цю ж думку підтримує і Т. Ю. Круцевич [265], яка вказує на те, що середньовікові нормативи для дітей та підлітків можна використовувати як орієнтир, оцінюючи фізичну підготовленість певної вікової групи школярів. Більш того, як підкреслює вона, правильно підібрані тести та показані результати можуть бути не тільки критерієм оцінювання рівня розвитку рухових якостей, але і дозволять визначити рівень функціонування основних систем та організму в цілому як показника фізичного здоров'я дітей, підлітків та юнацтва. Проте отримані учнем бали не можуть бути вирішальним критерієм підсумкового оцінювання. Необхідно враховувати і рівень теоретичних знань, приріст результатів конкретного учня у порівнянні з попереднім показником. Система оцінки, – наголошує Т. Ю. Круцевич, – має бути диференційованою залежно від вихідного рівня фізичної підготовленості. Тому вона пропонує використовувати в процесі оцінювання досягнень учнів систему власно розроблених індексів, що враховують і певні антропометричні показники.

Таблиця 3.6

**Співвідношення нормативів Державних стандартів, орієнтовного комплексного тесту і результатів констатуючого дослідження (стрибок у довжину з місця)**

	5кл		7кл		9кл		11кл	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
Державні тести	145	172	159	190	173	211	186	213
Харків 2010	142,7	157,77	157,1	174,5	175,2	200,53	183,2	227,01
Програма 2001	132	147	152	160	170	190	185	215

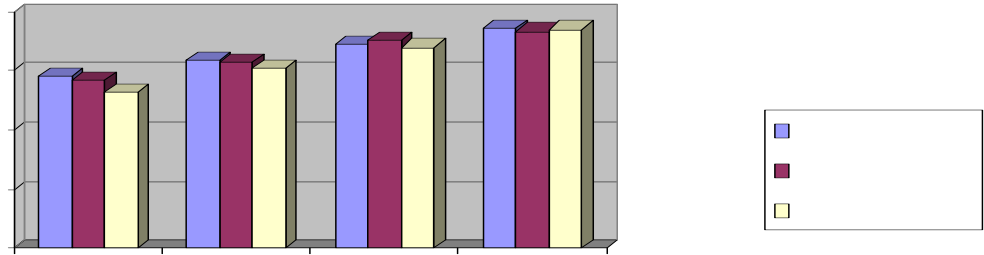


Рис. 3.8. Показники стрибка у довжину з місця (дівчата)

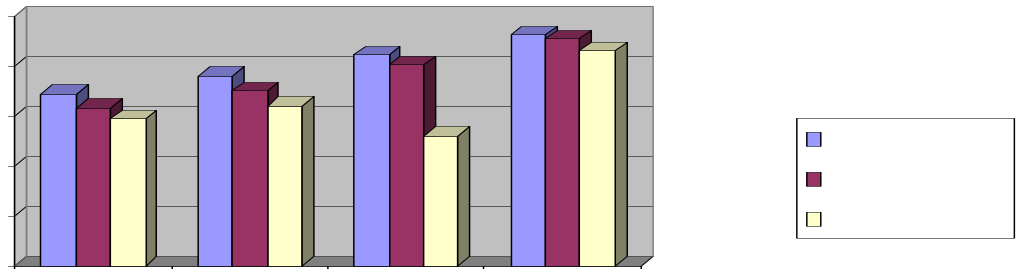


Рис. 3.9. Показники стрибка у довжину з місця (хлопці)

Таблиця 3.7

Співвідношення нормативів Державних тестів, орієнтовного комплексного тесту і результатів констатуючого дослідження (човниковий біг 4x9м)

	5кл		7кл		9кл		11кл	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
Державні тести	12,2	11,4	11,8	10,8	11,3	10,1	10,8	9,4
Харків 2010	12,2	10,9	11,2	10,31	10,12	9,76	10,23	9,28
Програма 2001	12	11,2	11,2	10,5	10,7	9,9	10,6	9,6

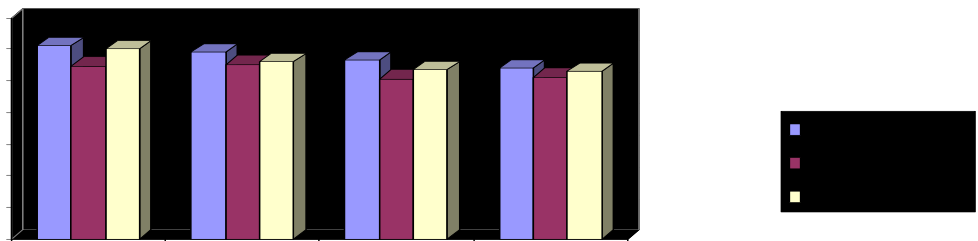


Рис. 3.10.. Показники спритності (човниковий біг 4x9м), дівчата

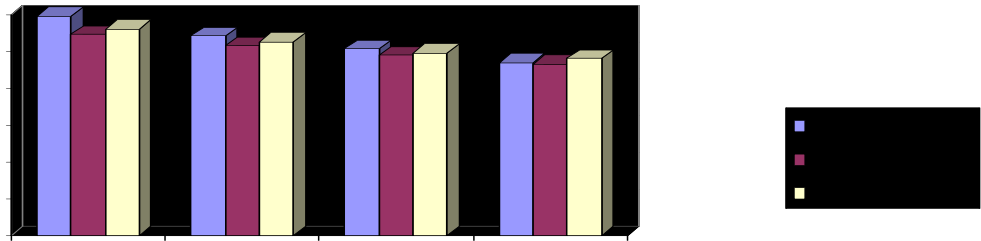


Рис. 3.11. Показники швидкості (човниковий біг 4х9м), хлопці

Однією з провідних проблем сучасної освіти є підвищення її якості. Складовим компонентом цієї проблеми є розробка об'єктивних засобів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів. Одним із таких засобів вважаються різноманітні тести (інтелектуальні, моторні тощо). Тест (англ. test – випробування, дослідження) – 1) завдання стандартної форми, за якими проводяться випробування для визначення розумового розвитку, здібностей, вольових якостей та інших психофізіологічних характеристик людини [453].

Психологи розрізняють тести досягнення, тести інтелекту, тести креативності, тести критеріально-орієнтовані, тести проєктувальні тощо [427, с. 396-400]. Залежно від галузі досліджень К. Інґекамп [219, с.240] розрізняє такі види тестів: тести досягнень, психометричні особистісні тести, тести шкільної успішності, тести інтелекту та професійної працездатності тощо. Тести, в основі яких є рухові завдання, називають руховими або моторними [204, 205].

Уперше тестологічні дослідження розроблені англійським генетиком і антропологом Ф. Гальтоном (1888). Пізніше теорію тестів розвинули англієць Д. Кеттел (1890) і французький психолог А. Біне (1903). Математичним забезпеченням проблем тестування вперше займалися К. Спірнен і В. Браун (1910). Наукове обґрунтування теорії тестування у фізичному вихованні вперше розкрито в роботі Ф. Роджерса «Тести фізичних здібностей у процесі фізичного виховання» (1925) і Мак-Коля «Вимірювання загальних рухових здібностей» (1934). У СРСР використання рухових тестів для визначення рівня фізичної підготовленості населення вперше застосовано в комплексі ГПО (1931). Подальший розвиток теорії тестування здійснювали І. В. Аулік [22], Д. Д. Донської [174], В. М. Заціорський [204, 205], В. П. Філін [494, 495, 496] та ін. Серед українських учених слід відзначити дослідження Л. В. Волкова: «Виховання фізичних здібностей учнів», «Фізичні здібності дітей і підлітків» [128, 129]. За допомогою тестів він визначив сенситивні періоди розвитку основних фізичних якостей учнів 7-17 років. Певний внесок у вирішення цієї проблеми зробила Т. Ю. Круцевич у роботі «Наукові дослідження в масовій фізичній культурі» [263]. Заслужують на увагу фундаментальні роботи К. Мекоти [559], П. Благуща [56], Х. Бубе зі співавторами [70], В. М. Платонова та М. М. Булатової [408] і багатьох інших. Стосовно впровадження рухових тестів у фізичне виховання учнів можна виділити роботи З. І. Кузнецової [266, 267], Б. А. Ашмаріна [24], В. І. Ляха [320, 321], Б. В. Сермеєва [444]. В останні роки значну увагу розвитку теорії рухових тестів приділив Л. П. Сергієнко [441, 443]. Узагальнивши досвід багатьох вітчизняних і закордонних фахівців, він зробив спробу навести максимально можливий перелік рухових тестів і певним чином їх класифікувати.

У фізичному вихованні учнів тестування допомагає вирішенню ряду складних педагогічних завдань: визначення рівня розвитку рухових якостей у дітей; порівняння підготовленості учнів одного віку й статі; забезпечення об'єктивного контролю навчання

учнів; виявлення позитивного та негативного впливу застосування засобів навчання; проведення відбору для занять учнів тим чи іншим видом спорту; надання допомоги учням у визначенні індивідуальних норм фізичного навантаження; здійснення корекції навчальних програм тощо.

Тести, що використовуються у фізичному вихованні учнів, повинні відповідати таким загальнонауковим критеріям: валідність, доступність, індивідуальність, надійність, ємність, інформативність тощо.

Однією з важливих вимог при використанні тестів є комплексність застосування різноманітних спроб. Не буває швидкісних здібностей узагалі, вони можуть проявлятися у вигляді або часової рухової реакції, або швидкості одиночного руху, або частоти рухів, що повторюються. Тому для одержання найбільш повного уявлення про рівень розвитку швидкості треба використовувати кілька специфічних тестів.

До різних факторів ефективності застосування методу тестів Х. Бубе та ін. [70, с.11] відносять:

- 1) рівень розвитку методу тестування в сучасних науках (спортивній медицині, психології, педагогіці та ін.);
- 2) можливість використання тестування суміжних наук у фізичному вихованні та спорті;
- 3) рівень розвитку методів тестування в цій галузі;
- 4) матеріальні (передумови) тестування;
- 5) технічний рівень обладнання для тестування;
- 6) рівень теоретичного обґрунтування методів тестування, а також рівень підготовленості викладачів фізичної культури та інструкторів, які використовують тестування.

Отримані за допомогою тестів результати можуть використовуватися як об'єктивна основа для планування навчально-виховного процесу. Тести допомагають вирішувати такі завдання, як:

1. Визначення загальної фізичної підготовленості за допомогою комплексу тестів, які включають оцінку функціонального стану основних систем організму, антропометричні вимірювання, визначення рівня розвитку рухових здібностей.
2. Визначення динаміки розвитку результатів у процесі навчання протягом року, а також протягом кількох років (до 10).
3. Визначення відповідності планування і отриманих результатів у ході навчально-виховного процесу.
4. Раціоналізація засобів, які використовуються на заняттях.
5. Виховання в учнів самостійності під час занять на основі озброєності їх методами контролю та самоконтролю.
6. Перевірка теоретичних положень на практиці, визначення шляхів їх упровадження в масову практику.
7. Визначення стану здоров'я учнів.
8. Установлення контрольних нормативів з окремих розділів для учнів різного віку.
9. Визначення основних критеріїв досягнення максимальних результатів.

Тести для визначення різних рухових якостей виконуються в певній послідовності: спочатку – на швидкість і координацію рухів, потім – на швидкісно-силові якості й гнучкість, а в кінці – на витривалість. Періодичність тестування може бути від двох ( вересень, травень) до чотирьох разів (вересень, грудень, лютий, травень) на рік.

Розглянемо основні характеристики різних рухових здібностей, які визначаються за допомогою тестів.

Гнучкість – це здатність людини виконувати рухи з великою амплітудою. Загальну гнучкість визначають нахилом тулуба вперед і назад (з основної стійки). В останні роки використовується тест Єврофіт, який передбачає нахил уперед у положенні сидячи, ноги

нарізно (25 см). Учень намагається зафіксувати руки протягом 2 секунд під час максимального нахилу. Під час виконання нахилу назад вимірюється відстань між пальцями долонь і п'ятками ніг у положенні «міст».

Рухомість хребта при скручуванні визначають поворотом тулуба в сторони. Для цього, сидячи на гімнастичній лаві й тримаючи на спині гімнастичну палицю, виконується поворот тулуба праворуч і ліворуч. Рухомість вважається доброю, якщо кут повороту досягає  $90^\circ$ .

Рухомість хребта у фронтальній площині визначається нахилами тулуба ліворуч і праворуч. Якщо долоня прямої руки досягає коліна, рухомість добра.

Величина рухів у суглобах вимірюється спеціальним приладом гоніометром.

Спритність – це здатність вибирати й виконувати потрібні рухи (дії) правильно, швидко і вправно. Це, так би мовити, вищий прояв здібності координувати свої рухи. До тестів, які визначають спритність і координацію рухів, відносять: човниковий біг (3x10 м, 4x10 м, 4x9 м); десять стрибків через гімнастичного козла (висота 1 м) без підкидного мостика в обидві сторони. Для визначення статичної координації застосовують пробу Ромберга, яка виконується таким чином: стійка на одній нозі, інша п'яткою впирається в коліно першої, руки на поясі, очі заплющені. Показник менше 15 сек. – незадовільно, 15 сек. – задовільно, більше 15 сек. – добре.

Витривалість – це здатність людини виконувати безперервну динамічну роботу певної потужності протягом тривалого часу. Для оцінки витривалості німецькі вчені (Х. Бубе, Г. Фек, Х. Штюблер, Ф. Трош [70]) пропонували враховувати відстань, яку людина може пробігти із середньою швидкістю (50 % від максимальної). В. П. Філін, Н. А. Фомін [494-496] пропонують враховувати час, який показують учні на певній дистанції: для хлопчиків 13 років і дівчат 13-14 років – біг 300 м; для підлітків і юнаків 14-18 років – біг 800 м; для дівчат 15-18 років – біг 600 м.

В окремих програмах із фізичного виховання пропонують 6-хвилинний біг, де вимірюється дистанція в метрах, яку пробіг учень. Американські вчені пропонують для школярів біг на 1 милю (1600 м), а також 12-хвилинний біг (тест Ф. Купера [275]).

Швидкість – це здатність людини здійснювати дії в мінімальний для даних умов відрізок часу. Розрізняють три основні форми прояву швидкості: латентний час рухової реакції; швидкість одиночного руху; частота рухів. Т. Ю. Круцевич [263] вказує, що максимальні показники швидкості досягаються в перші 5-6 сек, тому більшість тестів складають з коротких відрізків від 20 до 60 метрів. Частоту рухів вимірюють під час виконання бігу на місці. Підраховується кількість кроків за 15 сек. (стегно кожен раз піднімається до кута  $90^\circ$ ). Швидкість одиночного руху визначають за допомогою тесту, пов'язаного з ловінням лінійки. Лінійка розташована паралельно долоні руки, нульова позначка лінійки розміщується на рівні нижнього краю долоні. Приймаючий тест випускає лінійку, а учень якнайшвидше повинен спіймати її. Найменший показник свідчить про найкращу швидкість.

До тестів, які визначають швидкісно-силові якості, слід віднести: стрибок у довжину з місця, стрибок у висоту з місця та кидок набивного м'яча вагою 1 кг з положення сидячи, ноги нарізно. Кидок виконується двома руками з-за голови.

Сила – це здатність людини долати зовнішній опір за допомогою м'язових зусиль. Для визначення силових здібностей у загальноосвітніх навчальних закладах можна використовувати такі тести й вправи: підтягування у висі (хлопчики); підтягування у висі лежачи (дівчата, висота від 90 до 110 см); динамометрія обох рук (сила кисті); тест для визначення станової сили; згинання рук в упорі лежачи; тримання кута в упорі на брусах; піднімання прямих ніг на кут  $90^\circ$  у висі на гімнастичній стінці; піднімання тулуба з положення лежачи на спині, руки за головою – за 1 хвилину.

Матеріали, що представлені в нашому дослідженні, не претендують на повноту. Як ми вже відзначали, найбільш ґрунтовно проблему використання різноманітних рухових тестів у загальноосвітніх навчальних закладах розглянув Л. П. Сергієнко [441].

Використання його дослідження дозволить учителям фізичної культури оптимізувати роботу з вивчення рівня фізичної підготовленості учнів.

Для систематизації цієї роботи рекомендується для кожного учня скласти індивідуальну картку й заповнювати її, починаючи з першого класу, відзначаючи зміну результатів протягом навчання в школі з 1-го по 11 клас. Така система дозволяє вчителеві постійно здійснювати педагогічний контроль розвитку основних рухових якостей учнів усієї школи.

Важливіша роль під час певного фізичного навантаження належить кровообігу. Під час навантаження серце за допомогою кровообігу повинно доставити працюючим органам необхідну масу крові. Потреба органів у крові визначає величину роботи серцево-судинної системи. Більшість перевірок серцево-судинної системи засновано на вимірюванні частоти серцевих скорочень та кров'яного тиску до, під час та після навантаження. Для об'єктивного контролю роботи серцево-судинної системи використовуються різні тестові проби (Мортине, Руф'є а також О. Д. Дубогай і Г. А. Апанасенко). В загальноосвітніх навчальних закладах України поширено використовується проба Руф'є.

Частота пульсу вимірюється після 5 хв. покою в положенні сидячи (P1). Потім навантаження – 30 глибоких присідів протягом 30 сек. Зразу після 30-го присіду вимірюється пульс у положенні стоячи (P2), яке повторюється через 1 хвилину сидіння (P3).

Оцінка визначається за формулою:

I оцінюється згідно з класифікацією Руф'є:

< 0 = відмінно

0 – 5 = добре

6 – 10 = задовільно

11 – 15 = слабо

> 15 = незадовільно

Наприклад, P1 = 60; P2 = 120; P3 = 80

Оцінка: задовільно.

В останній час, коли в загальноосвітніх школах України спостерігалось декілька смертельних випадків, зі шкільних програм було вилучено орієнтовний і обов'язковий комплексні тести, а в наказі МОН України №1008 від 6.11.2008 року [356] було вказано: «відмінити виконання вправ, які визначають рівень розвитку таких фізичних якостей, як витривалість та швидкість».

На нашу думку, укладачі програм із фізичної культури для загальноосвітніх шкіл зробили помилку стратегічного характеру, коли показники виконання тестів почали оцінювати в балах як контрольні нормативи. Рухові тести в школі повинні бути не засобом оцінювання навчальних досягнень учнів а «інструментом» у діяльності вчителів фізичної культури для визначення індивідуального рівня фізичного розвитку кожного учня з його антропометричними, фізичними і психічними особливостями.

#### 3.4. Розробка і обґрунтування моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи

Наукове обґрунтування методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів потребує чіткого визначення елементного складу будь-якого навчання. В першому розділі нашого дослідження на загальнодидактичному рівні було визначено, що навчання як процес, являє собою певну

притаманним їй елементним складом (рис.3.12). На розробленій нами схемі навчального процесу наведено його елементний склад, структуру, визначено об'єктивні і суб'єктивні фактори, що впливають на якість навчання. З наведеної схеми навчання видно функціональну детермінацію змісту навчального матеріалу (ЗНМ) цілями навчання (ЦН), методів навчання (МН) – цілями і змістом навчального матеріалу; організаційних форм навчання (ОФН) – цілями, змістом і методами. Функціональна взаємодія цілей навчання, змісту, методів і організаційних форм обумовлює реальний результат навчання. Реальний результат з'являється у спільній діяльності учнів і вчителя. Адекватність реального результату навчання діагностується зворотним зв'язком: (РРН) – цілі навчання (ЦН). Сутність адекватності (відповідності реального результату навчання цілям як ідеальної моделі бажаного корисного результату) є показником ефективності навчання.

Рис 3.12. Загальнодидактична схема навчального процесу

У ролі об'єктивних факторів, що впливають на рівень навчання, виступають закономірності й похідні від них принципи. Суб'єктивними факторами є педагогічні кадри з певним рівнем професійної майстерності, учні як суб'єкт навчального процесу і відповідні умови навчання (матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, психологічні та ін.).

Навчальний процес, у ході якого здійснюється спланована організація засвоєння вчителем змісту освіти, що володіє певними інваріантними і варіативними характеристиками, розвивається відповідно до притаманних йому об'єктивних закономірностей. Спроби виявлення цих закономірностей спостерігаються протягом усієї історії розвитку дидактики. Підтвердженням цього є роботи Ю. К. Бабанського [25], В. І. Бондаря [66], Г. В. Воробйова [130], В. С. Гершунського [141], В. Є. Гмурмана [148], П. Н. Груздева [153], М. А. Данилова [167], В. В. Краєвського [254], І. Я. Лернера [291], В. О. Оніщука [166], І. П. Подласого [403], М. Н. Скаткіна [167, 448], а також інших вітчизняних і зарубіжних дослідників, які розглядали проблему законів і закономірностей у навчанні.

Закономірності навчання визначають як стійкі педагогічні явища, які базуються на повторюваності фактів, навчальних дій учителя, учнів та засобів навчання і є теоретичною основою принципів. І. Я. Лернер [291] поділяє закономірності на структурні, системні, еволюційні, функціональні та історичні. Усі зазначені види (окрім еволюційних та історичних) закономірностей мають прояв у шкільній практиці, але загальноновизнаної класифікації їх поки що немає. Тому, автор виділяє такі основні із них, які безпосередньо впливають на рівень навчально-виховного процесу.

1. Взаємозалежність процесів освіти, виховання та розвитку учнів. Реалізація кожного з основних компонентів навчання (цілі, зміст, методи, організаційні форми), а також кожний акт викладання справляє на учнів той чи інший виховний вплив, сприяє інтелектуальному або фізичному розвитку. Від якості процесу навчання залежить рівень освіти учнів, вихованість і розвиток.

2. Взаємозалежність основних компонентів процесу навчання. За допомогою дидактичної моделі навчального процесу (див. рис.3.12.), визначення її структури, зв'язків ми виявили певну функціональну залежність між цілями навчання, змістом, методом, формами і реальним результатом навчання. Прояв даної закономірності залежить в основному від педагога, від його фахового рівня, від того, як він усвідомлює повноту цілей навчання і реалізує відповідний зміст, методи та форми організації діяльності учнів.

3. Взаємодія вчителя, учнів та змісту освіти. Кожне навчання (на відміну від учіння) реалізується тільки за цілеспрямованої взаємодії вчителів і учнів, а також змісту освіти, який учні повинні засвоїти і який на конкретному уроці подається у вигляді навчального

матеріалу.

4. Єдність активної діяльності учнів і педагогічного керівництва вчителя. Навчання реалізується тільки за умови активної пізнавальної і практичної діяльності учнів відповідно до їх потреб та нахилів.

5. Включення учня в навчальну діяльність. Цілеспрямоване навчання учня діяльності (пізнавальної або практичної) досягається тільки при включенні його в цю діяльність.

6. Взаємозв'язок і взаємозалежність навчальних і реальних пізнавальних та психофізичних можливостей учнів. Ця закономірність відіграє провідну роль в організації процесу навчання на всіх уроках. Учителю обов'язково слід урахувувати можливості учнів при доборі навчального матеріалу, визначенні його обсягу, темпу та ритму роботи учнів [291].

Принцип навчання розуміють як одну з провідних вимог до навчального процесу, яка витікає із закономірностей його ефективної організації. Більшість вчених з педагогіки принципи навчання називають дидактичними принципами і розуміють їх як певну систему вихідних основних дидактичних вимог до процесу навчання, реалізація яких забезпечує його необхідну ефективність. Принципи навчання – це загальні положення, які використовуються при навчанні з усіх предметів і на всіх ступенях навчання. Дидактичні принципи тісно пов'язані з цілями і закономірностями навчання. Вони історично конкретні, відбивають суспільні потреби у сфері освіти. У сучасній дидактиці єдиної загальноновизнаної номенклатури принципів навчання не існує. Усього ж різними авторами тільки до загальнодидактичних віднесено більше ніж 50 принципів.

Дидактичні принципи, – відзначає В. В. Краєвський [253], – це принципи діяльності, які уявляють собою найбільш загальне нормативне знання, яке педагогіка отримує, коли вона реалізує свою регулятивну (конструктивно-технічну) функцію.

Теоретичною основою для виробки норм фактичної діяльності є закономірності цієї діяльності, які фіксують інваріантні характеристики, сутнісні, стійкі, необхідні зв'язки. Але самі закономірності не містять у собі безпосередніх вказівок для такої діяльності. Такі вказівки дають принципи. Зв'язок між тими та іншими встановлюється не шляхом логічних операцій, а в ході діяльності щодо наукового обґрунтування практики навчання.

Закономірності і принципи навчання виступають в системі його наукового обґрунтування як елементи, що фіксують знання найбільшого ступеня узагальненості, перші – у галузі пізнавального опису, другі – у нормативній сфері. Можна вважати закономірності частиною теоретичної моделі навчання, а принципи – елементом загальної нормативної моделі, куди входять також і методи навчання. У закономірностях, які відбивають інваріантні зв'язки, специфічні для педагогічної дійсності, закладена вказівка на загальний напрям і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів, яка обумовлює педагогічну інтерпретацію соціального замовлення, з урахуванням умов і факторів, що визначають конкретні форми педагогічної діяльності.

Принципи – найбільш загальні норми діяльності. Вони об'єктивно обумовлені суспільними потребами, і в той же час варіативні, рухомі. У принципах фіксуються знання про те, чого не існує без наших спеціальних зусиль. Наприклад, єдність навчання і виховання не встановлюється сама собою.

Класики педагогіки розглядали принципи як положення, якими слід керуватися вчителю в процесі навчання. Ще в 30-х роках учений-педагог Е. Н. Мединський [341] розглядав принципи як закономірності навчання. І. Т. Огородніков та П. Н. Шимбірев [390] визначали принципи як «вихідні положення, які знаходяться в основі змісту, організації та проведення процесу навчання в школі», підкреслюючи при цьому, що вони витікають з цілей і наукового змісту навчання в школі.

Г. І. Щукіна та її колеги [397] бачили принципи дидактики як основу для правильного вирішення питань теорії і практики навчання, для орієнтування в доборі



навчального матеріалу, використання різноманітних форм і методів його презентування.

На взаємозв'язок дидактичних принципів із закономірностями навчання вказується в «Основах дидактики» [376]. А. Н. А. Сорокін [455] стверджує, що дидактичні принципи віддзеркалюють об'єктивні закономірності процесу навчання, визначаються цілями виховання, мають історичний та діалектичний характер, по-різному проявляються і використовуються в конкретно-історичних умовах.

Для вирішення проблеми про походження принципів навчання необхідно з'ясувати дуже важливе питання: що вони собою являють – результати узагальнення досвіду або результати теоретичних досліджень?

З метою визначення поняття «принцип», слід розглянути погляди різних авторів на це питання. За Ф. Енгельсом [330], «принцип – не вихідний пункт дослідження, а його кінцевий результат». Як результат розвитку наукового знання, теорії, вони виконують роль вихідних положень для організації практики.

Більшість дидактів приходять до висновку, що принципи навчання є результатом теоретичних досліджень, але ці дослідження починаються з аналізу завдань, які висуваються суспільством перед школою, вимог до знань, умінь, з аналізу педагогічної практики.

В. І. Загвязінський [194] визначає, що принцип – це інструмент поданий у категорії «діяльності» вираз педагогічної концепції, це методологічне віддзеркалення пізнаних законів і закономірностей; це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, які виражаються у формі, що дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики.

Принципи навчання В. І. Бондар [66, с.145] класифікує таким чином:

- принципи, що регулюють мету і завдання процесу навчання;
- принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на особистість дитини;
- принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на добір змісту підручника і уроку;
- принципи, що регулюють операційно-діяльнісний компонент процесу навчання: наочності, свідомості й активності учнів за керівною ролі вчителя, поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання;
- принципи, що дають змогу оцінювати результативність навчання.

Аналіз підходів різних учених до визначення номенклатури дидактичних принципів дозволив В. І. Лозовій та Г. В. Троцько [306] скласти певний їх перелік та стислі характеристики:

1. Науковості; науковості і доступності; науковості і посильної трудності; науковості змісту виховання і навчання; науковості і врахування вікових та індивідуальних можливостей учнів.

2. Доступності навчання; доступності і посильності; доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; доступності, або подолання труднощів учнів у пізнанні та перетворенні дійсності.

3. Наочності в навчанні; наочності навчання і розвитку теоретичного мислення; наочності, або заповнення простору між конкретним і абстрактним.

4. Зв'язку теорії з практикою; зв'язку навчання з життям, з продуктивною працею; зв'язку навчання з життям; зв'язку теорії з практикою, навчання з життям; зв'язку навчання і виховання з суспільно-корисною продуктивною працею; зв'язку школи з життям, із розв'язанням завдань прискорення розвитку країни.

5. Систематичності навчання; систематичності в засвоєнні знань; систематичності й послідовності навчання; систематичності й послідовності.

6. Системності; системності, або упорядкування знань.

7. Свідомості і активності учнів у навчанні; свідомості і активності учнів у навчанні за керуючою роллю вчителя; свідомого навчання і творчої активності учнів; свідомого засвоєння знань; свідомої і творчої активності учнів за керуючою роллю вчителя;

свідомості, активності і самостійності учнів у навчанні; свідомості й міцності засвоєння знань, навичок і умінь; свідомості, активності, самодіяльності, творчості учнів; свідомості й активної участі учнів у процесі навчання; активності в навчанні за керуючою роллю вчителя.

8. Міцності засвоєння знань; міцності засвоєння знань та їх зв'язку із всебічним розвитком пізнавальних сил учнів; міцності знань, умінь і навичок; міцності знань.

9. Індивідуального підходу до учнів за умов колективної навчальної праці з класом; фронтальності, колективності та індивідуалізації навчання в їх оптимальному сполученні; колективного характеру навчання і враховування індивідуальних особливостей учнів; індивідуального підходу до учнів; сполучення індивідуального підходу і колективізму в навчанні або зв'язку інтересів особистості і суспільства; колективного характеру виховання і навчання.

10. Самостійності й активності учнів у навчанні; самостійності або обмежування залежності учнів від учителя; переходу від навчання до самоосвіти.

11. Виховання в процесі навчання; виховуючого навчання; виховуючого характеру навчання.

12. Позитивного емоційного фону навчання; емоційності навчання.

13. Поваги до особистості дитини в сполученні з розумною вимогливістю.

14. Оперативності знань.

15. Цілеспрямованості педагогічного процесу, ефективності або зв'язку між метою і результатами навчання.

16. Навчання на високому рівні труднощів; швидкого темпу у навчанні; провідної ролі теоретичних знань; усвідомлення школярами процесу навчання; цілеспрямованої і систематичної роботи вчителя над розвитком усіх учнів, у тому числі і найбільш слабких.

Як відомо, кожній системі притаманна певна структура. Е. В.

Шорохова [535] підкреслює, що лише тоді виникає структура, коли між вихідними (провідними) компонентами утворюється система стійких внутрішніх зв'язків, і на цій основі вся система набуває цілісного характеру і нових якостей. Відомий філософ Е. Г. Юдін [540] визначає структуру як інваріантну характеристику складного об'єкта. Дослідники теорії систем [23, 55] під структурою розуміють відносно стійку схему, «інваріантні схеми» функціональних зв'язків і логічних відношень між елементами, які утворюють єдине системне ціле. Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «структура», П. Г. Москаленко [350] стверджує, що під структурою навчання слід розуміти інваріант схеми функціональних зв'язків і логічних відношень між елементами навчання як соціально-педагогічної системи. «Саме поняття структури, – підкреслює Е. Г. Юдін [540], – є продуктом усвідомлення ієрархічності будови об'єкта в розчленованому вигляді».

За допомогою наведеної моделі навчального процесу ми зробили спробу виділити не тільки основні елементи, а і функціональну детермінацію між ними. Але навчання – не мертва схема, а динамічний процес, у якому виділяються певні етапи. Механізм руху процесу навчання визначається як зміна цілей і відповідних їм завдань.

На кожному етапі навчання змінюються всі елементи системи (цілі, зміст, методи, форми і, як наслідок, реальний результат). Ми не торкаємося зараз зміни суб'єктивних факторів (учитель, умови, учні), психологічних аспектів навчання (мотиви, потреби, нахили учнів та ін.), виховних аспектів – наша головна увага приділена суто дидактичним аспектам. І тому, враховуючи вищезазначене, ми можемо констатувати, що навчальний процес визначається як цілеспрямована послідовна зміна цілей і відповідних їм завдань, змісту конкретного матеріалу, методів і форм організації навчання, орієнтована на засвоєння змісту освіти, вирішення виховних і розвивальних завдань.

Нами розроблено і обґрунтовано структурну схему навчального процесу як цілісної системи (рис. 3.13.). Схема презентується у спрощеному вигляді без вказівки на функціональні відношення між основними елементами процесу навчання на різних його

етапах. Кількість етапів може бути різною в залежності від виду і типу уроку. Наведену схему можна розглядати як спрощений варіант структури певного уроку фізичної культури. Загальні цілі уроку оказують вплив на визначення завдань кожного етапу (частини) уроку а конкретні завдання детермінують добір змісту, методів і організаційних форм навчання, що, в свою чергу передбачає досягнення реального результату навчання. Отримані реальні результати навчання кожного етапу впливають на реальний результат уроку в цілому.

Наведена схема навчального процесу дозволяє обумовити детермінацію цілей окремих етапів загальними цілями, залежність підсумкового реального результату від реальних результатів кожного етапу. Крім того, на цілі конкретного етапу справляє вплив і реальний результат попереднього етапу.

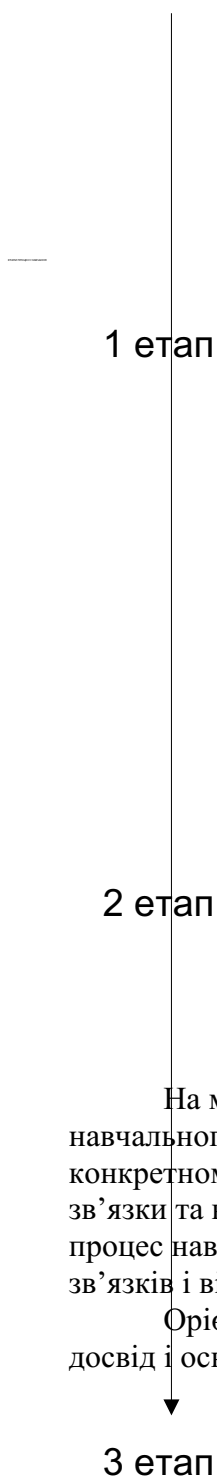


Рис. 3. 13. Структурна схема навчального процесу

На моделі також відзначена логічна взаємообумовленість змісту освіти (навчального матеріалу), тобто його презентація здійснюється в логічній послідовності. На конкретному уроці таких етапів може бути від 4 до 8, і наведені на моделі функціональні зв'язки та взаємовідносини зберігаються, але кількість зв'язків буде більшою. Ось чому процес навчання і визначається як складне явище з великою кількістю функціональних зв'язків і відношень між основними елементами, тобто як певна система.

Орієнтуючись на складові змісту освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід і основні функції навчально-виховного процесу, І. Я. Лернер [299]

розробив схему навчально-виховного процесу (додаток К).

На відміну від поглядів інших науковців автор процес навчання уявляє як цілеспрямовано послідовну зміну навчальних завдань у ході взаємодії його суб'єктів (учителя і учнів) і поступове формування (зміна) властивостей (стану) тих, хто навчається в результаті засвоєння ними змісту соціального досвіду.

Однією зі складових нашої концепції було створення методичної системи навчання учнів фізичної культури. Теоретичне обґрунтування такої системи дозволить визначити орієнтири формування фізичної культури особистості, на необхідність чого звертали увагу як російські фахівці (В. К. Бальсевич [33, 34], Л. І. Лубишева [311,315], А. П. Матвеев [332, 333], В. М. Мінбулатов [346], Р. Х. Яруллін [544] та ін.), так і вітчизняні (О. І. Демінский [162], Т. Ю. Круцевич [264], О. С. Куц [278], Т. Т. Ротерс [435], Н. В. Москаленко [349], В. Н. Платонов [407], Б. М. Шиян [532, 533] та ін.). Будь яка система передбачає реалізацію провідних цілей і завдань, що поставлені перед школою у формі соціального замовлення. Конкретизація цих завдань безпосередньо для шкільної фізичної культури може бути здійснена тільки після визначення її основних функцій. Функції фізичної культури початкової, основної і старшої школи мають певні відмінності. Приклад вирішення цієї проблеми ми запропонували у вищезгаданій концепції, але для створення методичної системи навчання учнів фізичної культури необхідно враховувати і дидактичні функції навчального предмета «Фізична культура», а також обґрунтувати структуру і склад цієї системи. Без створення відповідної моделі не можна вирішити зазначену проблему. Для здійснення цього процесу необхідно вирішити ряд завдань:

1. Визначити основні складові методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.

2. Розробити модель методичної системи навчання учнів фізичної культури на основі структурної єдності її складових.

3. Дослідити наявність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що впливають на якість реалізації методичної системи в практичній діяльності шкіл.

Із загальнонаукової точки зору моделювання є основним засобом та інструментом наукового відображення (відбиття) і дослідження різного роду реальних об'єктів та процесів [453, 454]. Науковці стосовно досліджень у галузі педагогіки та фізичної культури виділяють два види нематематичних моделей: змістовно-описові і формально-математичні. Для дослідження нашої проблеми створено модель, яка відноситься до змісто-описової, де наводяться зв'язки і певні залежності між основними складовими (рис. 3.14.).

Підґрунтям розробленої моделі є загальнодидактична схема будь-якого навчання а також структура навчального предмета «Фізична культура».

Для її розробки було використано блочну систему з метою виділення основних системоутворюючих компонентів моделі й визначення різних видів взаємозв'язків між ними на рівні взаємодії, взаємовідношення, взаємовпливу і взаємозалежності. Провідним джерелом структурної моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів визначено соціальне замовлення школі щодо формування здоров'я учнів. Орієнтуючись на вимоги суспільства ( у вигляді соціального замовлення), нами визначені такі основні блоки методичної системи:

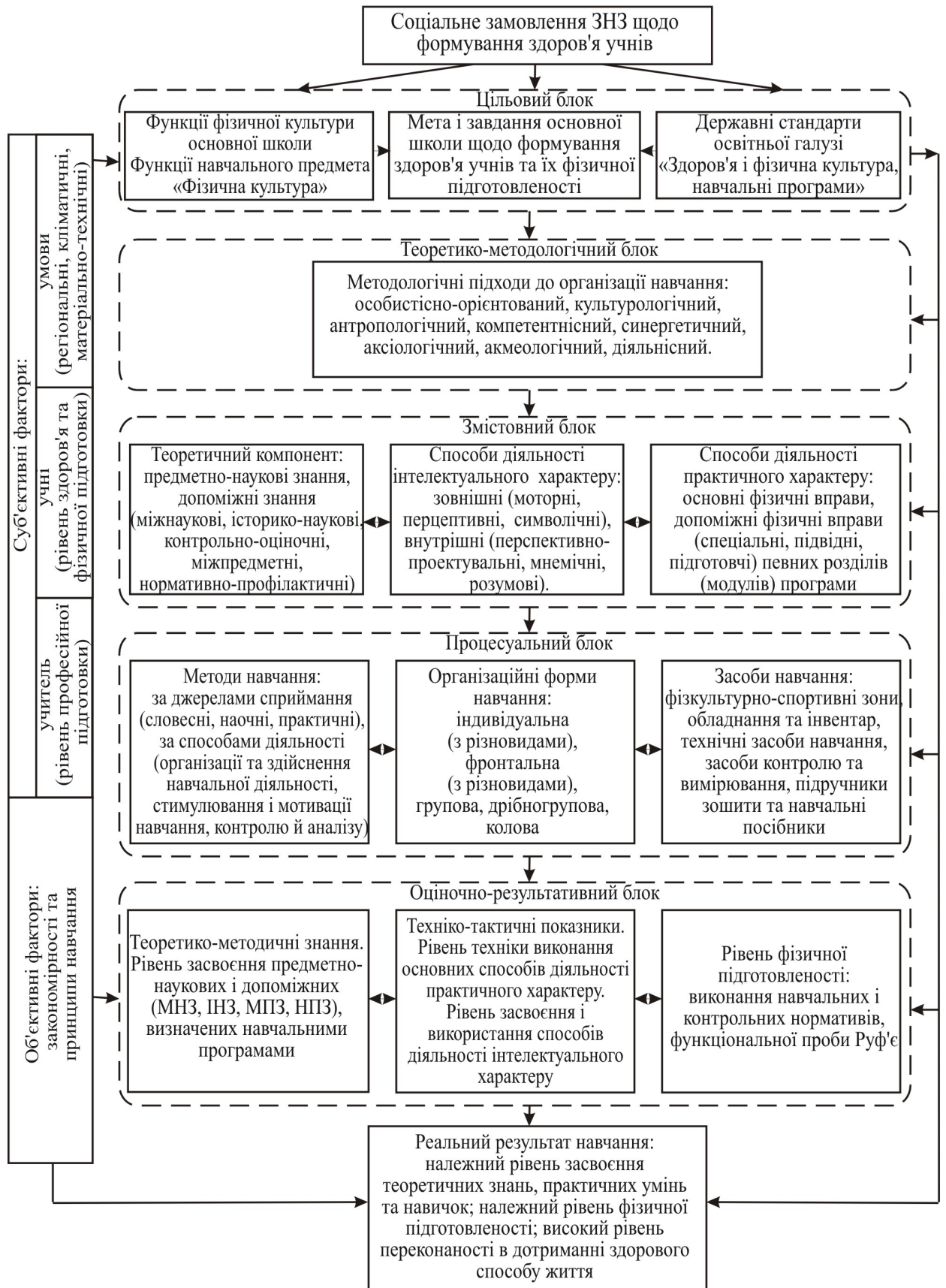


Рис 3.14. Структурна схема моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів

1. Цільовий блок, який відображає цілі та завдання основної школи щодо формування здоров'я учнів та їх фізичної підготовленості. На їх визначення мають вплив

державні стандарти галузі «Здоров'я і фізична культура» [163, 164] і відповідні навчальні програми, функції фізичної культури певного ступеня навчання і навчального предмета «Фізична культура». Цілі і завдання висвітлені у відповідних навчальних програмах і тому презентувати їх у наших матеріалах ми не будемо. А функції навчального предмета необхідно розкрити у двох аспектах. Стосовно першого слід відзначити, що, згідно концепції І. К. Журавльова та Л. Я. Зоріної [187, 188], навчальний предмет «Фізична культура» відноситься до другого типу навчальних предметів з провідним компонентом «способи діяльності практичного характеру», а теоретичний компонент і способи діяльності інтелектуального характеру виконують обслуговуючу функцію. Другий передбачає визначення функцій різних ступенів навчання, що дозволило конкретизувати цілі та завдання для основної школи в цілому і для кожного класу окремо.

2. Теоретико-методологічний блок, який включає як традиційні, так й інноваційні підходи до організації навчання: особистісно-орієнтований, культурологічний, антропологічний, компетентнісний та ін. Торкаючись наведених підходів, необхідно відзначити, що всі вони стосовно фізичної культури в школі ще достатньо не досліджені, тому в практиці роботи вчителів фізичної культури необхідно використовувати позитивні аспекти кожного з них. Зміст зазначених підходів ми розглянемо в наступному розділі під час розкриття інноваційних підходів організації навчального процесу на основі моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.

3. Змістовний блок, який включає основні складові змісту фізкультурної освіти: теоретичний компонент, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру. Способи діяльності практичного характеру передбачають включення основних і допоміжних фізичних вправ із різних розділів (модулів) програми. До комплексу допоміжних вправ ми відносимо загальнорозвивальні, організуючі та стройові, спеціальні, підвідні та підготовчі. Способи діяльності інтелектуального характеру поділяються на зовнішні (моторні, перцептивні, символічні) і внутрішні (перспективно-проектувальні, мнемічні, розумові) тощо. Склад теоретичного компонента передбачає включення науково-предметних знань, джерелом яких є теорія певних видів спорту, що мають конкретне втілення в навчальних програмах у вигляді розділів (модулів) і допоміжних знань, які обслуговують предметно-наукові. До таких знань ми відносимо міжнаукові, історико-наукові, контрольньо-оцінювальні, між предметні та нормативно-профілактичні.

4. Процесуальний блок, що включає методи навчання, організаційні форми навчання, а також засоби навчання. Визначення номенклатури методів навчання є і в сучасності ще не вирішеною проблемою. Тому ми пропонуємо поряд із класичними (для теорії і методики фізичного виховання) словесними, наочними і практичними методами вести мову про використання іншої номенклатури, що поділяється на методи організації та здійснення навчальної діяльності, стимулювання і мотивації навчання, контролю та аналізу. Номенклатура організаційних форм навчання ще достатньо науково не обґрунтована, тому ми в цьому блоці наводимо їх мінімальний перелік: фронтальні, групові, індивідуальні, колового тренування тощо. Визначення «алфавіту» засобів навчання також вважається певною дидактичною проблемою, і ми пропонуємо власний варіант, який буде підлягати обговоренню з боку як науковців, так і вчителів-практиків. До основних засобів навчання віднесено: підручники, зошити та навчальні посібники, фізкультурно-спортивні зони (майданчики, спортивні зали тощо), обладнання та інвентар, технічні засоби навчання, засоби контролю та вимірювання.

5. Оціночно-результативний блок передбачає оцінювання: теоретико-методичних знань, рівня техніки виконання основних способів діяльності практичного характеру і рівня використання способів діяльності інтелектуального характеру, а також рівня фізичної підготовленості учнів за допомогою навчальних нормативів і функціональної проби Руф'є. Зміст цього блоку, а саме системи оцінювання, також потребує окремого наукового дослідження, і ми тільки позначаємо, що повинно підлягати оцінюванню, тобто

що входить в оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Реалізація зазначених вище блоків системи дозволить вийти на реальний результат навчання, який передбачає досягнення учнями певного рівня засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок і формування переконаності в дотриманні здорового способу життя.

На якість реалізації основних складових методичної системи мають вплив не тільки її компоненти у формі блоків, а і ряд факторів (об'єктивних і суб'єктивних). До об'єктивних факторів ми відносимо закономірності навчання і дидактичні принципи (номенклатура яких була розглянута вище), а до суб'єктивних – учителя з певним рівнем професійної майстерності; учнів, які мають конкретний рівень здоров'я і фізичної підготовленості; умови навчання (регіональні, кліматичні, а також рівень матеріально-технічного забезпечення).

### Висновки до третього розділу

1. В історико-логічному аспекті розглянуто питання розвитку теорії уроків із фізичної культури в різних країнах, їх класифікація, цільова та змістовна спрямованості. Висвітлюється роль П. Ф. Лесгафта у створенні вітчизняної системи фізичного виховання, розглядаються аспекти створення теоретичних основ уроку фізичної культури у 20-30 роках минулого століття. Відмічається, що тільки у 50-х роках почали здійснюватися ґрунтовні дослідження теорії уроку фізичної культури і продовжуються до теперішнього часу. Констатується, що і в сучасній теорії та методиці фізичного виховання не існує загально визнаної класифікації, не уточнено поняття «види» і «типи» уроків, їх взаємозалежність і співвідношення. Також не вирішеною залишається проблема визначення структури уроків різних видів і типів, відсутнє чітке уявлення про їх макро і мікроструктуру. Наводяться авторські варіанти вирішення зазначених проблем.

2. Установлено, що як в дидактичній науці, так і в теорії фізичного виховання немає науково обґрунтованого визначення поняття «методи навчання». Доведено, що більшість науковців в класифікації методів навчання виділяють тільки три групи: вербальні (словесні), наочні і практичні. Ряд авторів відносять їх до загальнопедагогічних і окремо виділяють специфічні, які відносять тільки до фізичного виховання. При цьому, орієнтуючись на теоретичні напрацювання з питань класифікації методів навчання сучасної дидактичної науки, нами запропоновано розподіл методів навчання на такі групи, як організації та здійснення навчальної діяльності, мотивації та стимулювання, контролю та самоконтролю.

Крім цього, окремо розглянуто питання визначення критеріїв ефективності застосування методів навчання на уроках, які ґрунтуються на урахуванні факторів, що впливають на цей процес і умов проведення навчальних занять. У зв'язку з цим розроблено таблицю «Порівняльні можливості різних методів навчання», за допомогою якої визначається ефективність застосування певного методу навчання у відповідності до завдань, що вирішуються на конкретному уроці.

3. Із загальнодидактичних позицій розглянуто такі поняття, як контроль, оцінка, облік, перевірка, результат навчання. Виявлено наявність більше двадцяти різновидів контролю з урахуванням їх функцій. Досліджено, що до основних компонентів контролю відносяться: перевірка, оцінка, облік. На основі уточнення функцій і цілей контролю, визначено види та умови його якісного використання, наводяться критерії оцінювання теоретичних знань і способів діяльності практичного характеру.

Доведено, що результативність створення системи оцінювання навчальних досягнень, яка включає не тільки вимірювання рівня теоретичних знань, практичних умінь та навичок учнів різними видами контролю, а і урахування індивідуальних особливостей учнів та динаміку їх просування в засвоєнні навчального матеріалу.

4. На основі дослідження навчання як певної системи з притаманним їй елементним складом і структурою теоретично обґрунтовано методичну систему навчання фізичної культури учнів основної школи, яка передбачає ряд етапів. Одним з них є моделювання цієї системи як одна із загальнонаукових форм і методів дослідження. Для розробки моделі методичної системи навчання учнів фізичної культури в якості її складових використані певні блоки з власним змістом і структурою. Доведено, що на якість методичної системи оказують значний вплив об'єктивні і суб'єктивні фактори. В якості об'єктивних факторів виступають закономірності і принципи навчання, а до суб'єктивних факторів необхідно віднести умови в яких здійснюється навчальний процес, професійний рівень вчителя і рівень підготовленості учнів.

#### РОЗДІЛ 4 УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

У розділі розкриваються шляхи та етапи організації навчального процесу на уроках фізичної культури учнів середніх класів на основі впровадження методичної системи навчання. Досліджується проблема впровадження новітніх технологій у навчальний процес і здійснюється моніторинг його ефективності. На підставі вивчення наукових досліджень і передового педагогічного досвіду пропонується авторський підхід до здійснення сучасного аналізу процесу навчання на уроках фізичної культури.

##### 4.1. Технологія організації навчального процесу на уроках фізичної культури на основі впровадження методичної системи

Якість реалізації будь-якого процесу залежить від рівня його організації. В останній час більшість науковців пропонують використовувати системний підхід. Для його застосування ми в нашому дослідженні будемо використовувати модель методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи, основним джерелом якої і провідним підґрунтям є соціальне замовлення суспільства загальноосвітнім навчальним закладам щодо формування здоров'я учнів засобами фізичної культури. За дослідженнями Ю. М. Николаєва [367] головним засобом фізичної культури є фізкультурна діяльність. Для організації цієї діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється цілеспрямований педагогічний процес у формі фізичного виховання. Соціальне замовлення задається у формі соціальних цілей. Але цілі, які визначаються перед освітою, мають декілька рівнів. За масштабами значення і часовим обсягом цілі розрізняють:



ціль-ідеал (ідеал, або «надзавдання» – це той кінцевий бажаний результат, якого можна лише прагнути, постійно наближаючись;

стратегічні цілі – глобальні, що охоплюють великі системи, глобальні проблеми, визначають основні принципи рішення. Стратегічні цілі зумовлюють довгостроковий бажаний результат;

тактичні цілі – спрямовані на одержання бажаного результату в близькому майбутньому за рахунок певного способу дій, лінії поведінки;

оперативні цілі – які визначаються на короткий відрізок часу для одержання бажаного своєчасного результату.

До останнього часу ціль-ідеал визначалася перед загальноосвітньою школою як «підготовка всебічно і гармонійно розвинутого підростаючого покоління». Вирішення цієї цілі в останній час викликає певні сумніви. Одну з конструктивних думок у вирішенні цього питання висловили

В. І. Шинкарук і Є. П. Шудря [529, с. 340]:

«Всебічний розвиток окремого індивіда можливий лише до тих меж, до яких мають простір його індивідуальні творчі сили та здібності». Для визначення конкретних цілей навчання необхідно здійснити декомпозицію цілі-ідеалу у формі дерева цілей (рис.4.1)

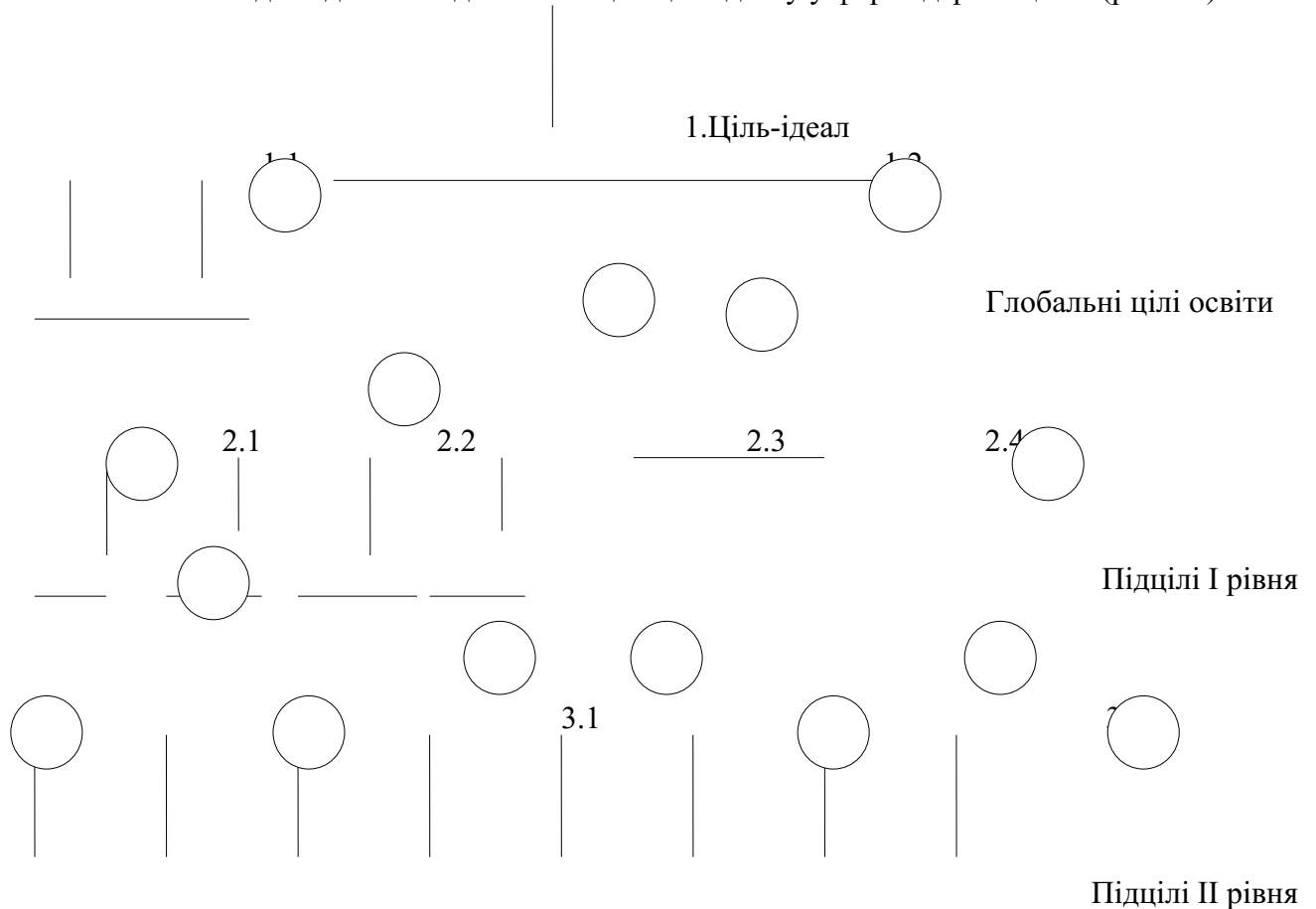


Рис. 4.1. Дерево цілей (фрагмент)

Кожна «гілка» на наступному рівні розподіляється на ряд інших більш низького рівня, які є похідними від «гілок» попереднього рівня. Точки розподілу гілок називають вершинами, а з кожної вершини повинно виходити щонайменше дві «гілки», і не обов'язково з кожної вершини виходить однакова кількість «гілок».

Орієнтуючись на дерево цілей можна визначити, що провідна мета освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» знаходиться на третьому рівні. Вона формулюється таким чином: «Розвиток здоров'язберезувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку фізичної культури особистості та готовності до дій в умовах надзвичайних ситуацій та захисту Вітчизни». Ця мета конкретизується в навчальній програмі для учнів

основної школи, а також з урахуванням функцій фізичної культури цього ступеня навчання і функцій навчального предмета «фізична культура». Торкаючись першої функції, слід відмітити, що навчальні заняття з фізичної культури учнів основної школи повинні бути спрямовані на фундаментальний розвиток основних рухових здібностей і засвоєння життєво необхідних умінь та навичок. Провідною функцією навчального предмета є формування способів діяльності практичного характеру, а теоретичні знання і способи діяльності інтелектуального характеру обслуговують провідний компонент. Ураховуючи зазначене вище, конкретизовано цілі і завдання для учнів середніх класів. Якщо вести мову про цілі та завдання конкретного навчального заняття, необхідно враховувати розділ (модуль), що вивчається, місце даного уроку в системі уроків цього розділу (орієнтуючись на вид і тип уроку) тощо.

Наступним питанням є формулювання цілей і завдань. Узагальнюючи досвід роботи вітчизняних і зарубіжних учених, М. В. Кларін [229, с. 16-18] наводить декілька джерел визначення і постановки цілей:

1. Визначення цілей через зміст, що підлягає засвоєнню. Наприклад, вивчити техніку виконання низького старту в бігу на 60 м. Постанова цілі вказує на зміст, який необхідно засвоїти на уроці або серії уроків. Але, виходячи з такого формулювання, неможливо судити про досягнення цієї мети.

2. Визначення цілей через діяльність учителя. Наприклад: «ознайомити учнів з технікою виконання нижньої прямої подачі у волейболі», або «показати способи встановлення наметів». Такий спосіб постановки мети – «від учителя» – зосереджений на його особистій діяльності і створює уяву пояснення та впорядкування роботи. Але в даному випадку вчитель планує і спрямовує власні дії, не маючи можливості співставляти їх із наслідками, з результатами навчання.

3. Постанова цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного тощо розвитку учня. Наприклад: «формувати вміння аналізувати техніку метання малого м'ячика», «формувати інтерес до занять футболом». У таких формулюваннях ми бачимо узагальнені освітні цілі на рівні навчального предмета, але не на рівні уроку. Використання такого способу не дозволяє визначити орієнтири, з яких можна судити про досягнення мети. Але дослідники відзначають, що така постановка цілей не може цілком відкидатися. Необхідно не обмежуватися формулюваннями, а рухатися далі для їх уточнення і конкретизації.

4. Постанова цілей через навчальну діяльність учнів. Наприклад: «виконати комбінацію на гімнастичній колоді», «вивчити техніку хресного кроку в метанні». Таке формулювання цілей вносить певну конкретність у плануванні і проведенні уроку. На розсуд учителя і з метою досягнення максимально можливого результату навчального процесу в уроці реально застосовувати всі чотири варіанти постановки цілей і завдань з урахуванням їх особливостей.

На основі визначеної цілі та відповідних завдань уроку необхідно здійснити добір і конструювання змісту навчального матеріалу. Як уже було зазначено вище, спочатку визначається перелік способів діяльності практичного характеру (основні вправи і допоміжні, які обслуговують основні). До допоміжних відносяться підвідні, підготовчі, спеціальні та їх різновиди. Орієнтуючись на обрані способи діяльності практичного характеру, добирають комплекс теоретичних знань (предметно-наукові та допоміжні) і способи діяльності інтелектуального характеру. Їх склад ми ретельно розкрили в попередніх матеріалах.

Визначивши орієнтовний зміст навчального матеріалу необхідно конкретизувати структуру навчального заняття, розкласти цей зміст по частинам уроку (підготовча, основна і заключна), конкретизувати його макро і мікроструктуру. Здійснювати цей процес необхідно з урахуванням функції кожної частини. У підготовчу частину (у мікроструктурному аспекті) необхідно включити: організаційний момент (шикування, рапорт фізорга класу або чергового, перевірка наявності учнів на уроці та їх стан здоров'я

тощо); повідомлення завдань уроку і розкриття змісту теоретико-методичних знань відповідно до теми уроку; виконання стройових та організовуючих вправ; проведення комплексу загальнорозвивальних вправ з урахуванням підготовки до вирішення основних завдань уроку. У цілому, на підготовчу частину уроку, з урахуванням його виду і типу, може бути виділено від 11 до 15 хвилин часу уроку.

В основній частині вирішуються основні завдання уроку з метою формування певного комплексу рухових умінь та навичок і розвитку рухових здібностей. Зазначене передбачає обґрунтування мікроструктури основної частини. Для цього в зміст основної частини включається система основних, підвідних, підготовчих і спеціальних фізичних вправ, відповідний їм комплекс предметно-наукових і допоміжних знань, а також способи діяльності інтелектуального характеру (аналіз, синтез, класифікація тощо). У цій же частині здійснюється поточне оцінювання навчальних досягнень учнів. На вирішення основних завдань планується виділення певного часу. Разом на основну частину відводиться від 24 до 30 хвилин.

Провідною функцією заключної частини є приведення організму учнів у стан відносного спокою, і для цього проектується її мікроструктура. Вона складається з вправ для відновлення стану організму дітей після основної частини ( повільна ходьба, вправи на дихання, вправи та ігри на увагу тощо), шикуння в одну шеренгу, підбиття підсумків уроку з оцінюванням навчальної діяльності учнів, організований вихід з місця заняття.

Реалізація зазначеного вище змісту навчального матеріалу в конкретних частинах уроку, згідно з його структурою, передбачає використання певних методів навчання. Як уже відмічалось раніше, підбір методів навчання вимагає певної процедури з урахуванням ряду критеріїв і факторів. Ми не будемо повторюватися і розкривати зміст підрозділу 3.2, а стосовно створення технології організації навчального процесу на уроках фізичної культури відзначимо, що на добір методів навчання мають вплив цілі та завдання конкретного уроку, зміст навчального матеріалу, організаційні форми навчання. Відповідно до запропонованої класифікації методів навчання в ході уроку необхідно використовувати комплекс методів: організації та здійснення навчальної діяльності, мотивації та стимулювання, контролю та самоконтролю як загальнопедагогічних методів і специфічних методів, які торкаються тільки фізичного виховання. Їх зміст розкрито в попередніх матеріалах.

Аналіз цілей і завдань уроку, змісту навчального матеріалу і функцій обраних методів навчання дозволяє здійснити обґрунтований відбір організаційних форм для кожної частини уроку. Якість організації навчального процесу залежить від оптимальності використання фронтальної, групової, індивідуальної тощо форми організації навчальної діяльності учнів. На цей процес впливають не тільки об'єктивні але і суб'єктивні фактори. До таких факторів необхідно віднести і засоби навчання, які підготовлені для використання в навчальному процесі. До комплексу таких засобів включено: фізкультурно-спортивні зони (стадіони, майданчики, спортивні зали, басейни тощо); спортивне обладнання та інвентар; технічні засоби навчання; засоби контролю та вимірювання, наочні засоби (підручники, зошити, навчальні посібники тощо). Слід відзначити, що засоби навчання мають вплив також на зміст навчального матеріалу і методи навчання.

При цьому на якість навчального процесу в цілому впливають всі його основні компоненти: цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання. Вимірювання цієї якості здійснюється за допомогою визначення рівня теоретико-методичних знань, які включають предметно-наукові і допоміжні знання (міжнаукові, історико-наукові, контрольні-оцінювальні, міжпредметні та нормативно-профілактичні), техніко-тактичних показників ( рівень техніки виконання певної вправи, тактичні дії в ході виконання різних вправ та прийомів), рівень засвоєння та використання способів діяльності інтелектуального характеру (аналіз, синтез, узагальнення тощо), визначення рівня фізичної підготовленості під час виконання навчальних нормативів, тестів, проби Руф'є.

У цілому використання всіх зазначених компонентів навчального процесу приводить до досягнення реального результату який передбачався під час визначення основних цілей і завдань навчального заняття. Цей результат передбачає досягнення належного або високого рівня засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок, належний рівень фізичної підготовленості, високий рівень переконаності в дотриманні здорового способу життя.

Згідно з моделлю методичної системи навчання учнів фізичної культури основної школи на якість її реалізації впливають суб'єктивні і об'єктивні фактори. До об'єктивних факторів ми відносимо закономірності і принципи навчання. Номенклатуру та суттєвий зміст ми розкривали в попередніх розділах і тому зупинятися на їх характеристиках і способу впливу на реальний навчальний процес ми не будемо. А стосовно впливу суб'єктивних факторів необхідно зупинитися окремо.

До умов організації та здійснення навчального процесу відносяться: кліматичні, регіональні, етнічні особливості регіону; місцезнаходження школи (міська, сільська); тип школи (ліцей, гімназія, навчально-виховний комплекс, спеціалізована школа тощо); наповнюваність (велика – 800 і більше учнів, середня – 200-800 учнів, малокомплектна – 25-200 учнів); стан матеріально-спортивної бази включаючи засоби навчання тощо.

Стосовно рівня підготовленості учнів необхідно виділити ряд факторів. Перший з них торкається питання хто проводив уроки фізичної культури в початкових класах. У більшості випадків якість теоретичної, технічної та фізичної підготовленості нижче в тих учнів, де уроки фізичної культури проводили не фахівці. Другий відноситься до територій, де екологічні умови не відповідають сучасним вимогам і стан здоров'я більшості учнів знаходиться на задовільному рівні. Третій пов'язаний з системою медичного обстеження дітей. Установлено, що більшість смертельних випадків на уроках фізичної культури пов'язано з недоліками в медичному спостереженні за станом здоров'я дітей.

Третім суб'єктивним фактором вважається рівень професійної підготовки вчителя. При цьому на основі багатьох досліджень було визначено, що в діяльності кожного вчителя має бути реалізована основна мета школи: сформувати і розвинути учня як активного суб'єкта суспільної діяльності, сформувати його як неповторну особистість з урахуванням певних потреб і нахилів. Завдання педагогічного впливу завжди формуються як деякі ефекти просування, росту, позитивної зміни особистості. Учитель повинен спрямовувати свою діяльність таким чином, щоб сформувати у дитини ті «внутрішні підґрунтя» (знання, уміння, переконання, методи дій тощо), які б дозволили в подальшому самостійно програмувати і координувати свою майбутню діяльність.

За ступенем своєї узагальненості педагогічні завдання утворюють певну ієрархічну систему. Але, керуючись визначеною метою, розглядаючи її в робочому варіанті, вважаємо за необхідне розглянути основні функції професійної діяльності вчителів. Аналіз ряду наукових досліджень свідчить, що більшість учених до основних функцій професійно-педагогічної діяльності відносить діагностичну, прогностичну, конструктивну, організаційну, комунікативну, дидактичну, дослідницько-аналітичну.

Зазначені функції мають конкретне втілення в основних компонентах діяльності педагога, і від їх реалізації залежить рівень професійної майстерності. Наведемо ці компоненти з короткою характеристикою кожного з них. Ієрархію розгляду основних компонентів діяльності вчителя ми визначили на основі досліджень Н. В. Кузьміної [271], і тому будемо дотримуватися такої послідовності: проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний.

1. Проектувальний компонент базується на трьох важливих професійно-педагогічних функціях: дослідно-аналітичній, діагностичній, прогностичній. Для творчо працюючого вчителя характерним є здійснення педагогічної діяльності на дослідницько-аналітичній основі. Він постійно здійснює самоаналіз і самооцінку власної діяльності, систематично вносить у неї корективи, які сприяють удосконаленню навчально-виховного процесу. У роботі щодо реалізації основних компонентів змісту освіти вчитель спирається

на діагностичні дані рівня підготовленості учнів. Для здійснення об'єктивної діагностики актуальних і потенційних можливостей школярів він розробляє різноманітні завдання (тести, експрес-контрольні, індивідуальні картки тощо).

На основі діагностування реальних можливостей учнів учитель прогнозує подальший розвиток кожного з них. Функція прогнозування реалізується на основі володіння глибокими знаннями в галузі закономірностей формування особистості учня і дидактичних закономірностей процесу навчання. Учитель визначає «зону актуального і найближчого перспективного розвитку» кожного учня, відповідно будує навчально-виховний процес, здійснює певну взаємодію з дітьми, підходить до них з «оптимістичною гіпотезою».

Достатній рівень розвитку проєктувального компонента визначається тим, що вчитель діагностично формулює мету та завдання уроку з урахуванням його місця в системі розділу програми окремої теми, передбачає позитивний вплив обраного змісту на діяльність учнів, прогнозує можливий рівень їх теоретичної та практичної підготовки, обґрунтовано планує темп і ритм навчальної діяльності дітей.

2. Конструктивний компонент. Учитель, який реалізує на творчому рівні конструктивну функцію, характеризується спрямуванням до цільового комплексного планування власної діяльності на основі теорії управління, психологічних і діагностичних основ будови навчально-виховного процесу з урахуванням реальних навчальних можливостей учнів. Конструктивна діяльність учителя є продовженням проєктувальної. Вона пов'язана з добором та композицією навчального матеріалу відповідно до мети навчання і рівня власних професійних можливостей. Учитель спирається на навчальні плани, програми, підручники, методичні посібники тощо, але все, до чого торкається він, повинно перетворюватися та вдосконалюватися під впливом тих завдань, які він ставить перед собою, працюючи з конкретними дітьми, у конкретних умовах.

Значною мірою конструктивна діяльність учителя обумовлена дидактичною функцією, а саме передбаченням і плануванням:

- змісту майбутньої навчально-виховної роботи;
- системи і послідовності власних дій на уроці;
- системи і послідовності дій учнів.

Достатній рівень розвитку конструктивного компонента – це коли вчитель композиційно правильно визначає зміст навчального матеріалу з урахуванням мети і завдань уроку, планує формування в учнів системи знань та умінь, досвіду творчого опанування засвоєних способів діяльності інтелектуального і практичного характеру, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до вивчаємого; добирає необхідні методи і засоби навчання, передбачає можливу перебудову ходу навчального процесу тощо.

3. Організаторський компонент тісно пов'язаний з проєктувальним і конструктивним. Організаторська діяльність є одночасно реалізацією на практиці проєктів учителя і умовою більш цілеспрямованого та реального проєктування. Але в педагогічній практиці відомі й такі факти, коли навчальні плани складені на належному рівні та відповідають загально-дидактичним вимогам, а організація навчально-виховного процесу незадовільна. Учителі з високим рівнем професійної майстерності мають високий рівень розвитку і проєктувального, і конструктивного, і організаторського компонентів.

Слід виділити три головні складові організаторського компонента в діяльності вчителя:

- організацію забезпечення відповідних умов проведення навчально-виховного процесу (з урахуванням мети і завдань конкретного уроку, обраного змісту навчального матеріалу вчитель повинен підготувати відповідне матеріально-технічне забезпечення, належні санітарно-гігієнічні умови місця проведення заняття, необхідну кількість роздаткового дидактичного матеріалу тощо);

- організацію власної діяльності (психологічна установка на реалізацію поставлених завдань; педагогічні дії в реальних умовах навчального процесу; варіативність дій з урахуванням обставин, які склалися на уроці);
- організацію діяльності учнів (поєднання загальнокласних, групових, бригадних, ланкових парних та індивідуальних форм роботи; оптимальне використання робочих місць учнів з урахуванням матеріально-технічного забезпечення і використання диференційованого та індивідуального підходів).

Достатній рівень розвитку організаторського компонента характеризується тим, що вчитель доцільно організовує власну діяльність та діяльність учнів на різних етапах уроку з урахуванням мети і завдань уроку, обраного змісту та методів навчання, ефективно використовує різноманітні форми діяльності учнів на основі диференційованого та індивідуального підходів, раціонально керує окремими видами діяльності учнів, сприяє самостійності їх дій, одночасно спостерігає і керує діяльністю всього класу, окремих груп учнів, конкретних дітей; підтримує постійний інтерес та увагу учнів протягом усього уроку, вміє регулювати свої дії та поведінку залежно від обставин.

4. Комунікативний компонент. Навчальна діяльність є спільною діяльністю вчителя і учнів. Успіх цієї спільної діяльності переважно залежить від того, яким чином складаються стосунки педагога і дітей (на основі глибокої поваги до дітей, до їх розумових особливостей, спостережливості і критичності). І якщо поведінку дітей, їхнє ставлення до себе вчитель постійно аналізує, він знаходить «чудовий компас», який безпомилково і неминуче приведе до оволодіння педагогічною майстерністю найкоротшим шляхом. До комунікативних здібностей слід віднести здатність встановлювати оптимальні взаємовідносини з дітьми і перебудовувати їх у відповідності до розвитку учнів та їх вимог до вчителів.

Достатній рівень розвитку комунікативного компонента характеризується тим, що вчитель будує взаємовідносини з учнями на основі морально-етичних вимог до діяльності педагога: доброзичливо ставитися до учнів, будучи в той же час вимогливим та об'єктивним; формує відповідальне ставлення учнів до навчальної роботи, своєчасно підтримує тих, яким потрібна допомога; спирається на вимоги, адекватні розумовим і фізичним можливостям учнів, їх нахилам і потребам; сприяє формуванню позитивної мотивації творчого ставлення учнів до заняття, своєчасно оцінює їх діяльність, використовуючи систему оперативного, поточного та підсумкового контролю; володіє виразністю та яскравістю почуттів, певною вимогливістю, умінням керувати власними емоціями.

5. Гностичний (пізнавальний) компонент. Гностичний компонент є одним із провідних у діяльності вчителя. Творчо працюючий учитель відрізняється високим рівнем освіченості, професійної компетентності, безперервним самовдосконаленням, прагненням використовувати в роботі все найкраще, що є в науці та в передовому педагогічному досвіді.

Творчість ніколи не зростає на «порожньому» місці, вона можлива тільки на основі глибокого засвоєння теоретичних знань, попереднього досвіду, що відбивається в науці та передовій практиці, аналізу власного педагогічного досвіду. Досягти високого рівня професійної майстерності можна лише за допомогою певного ступеня розвитку гностичного {пізнавального} компонента педагогічної діяльності. Гностичний компонент реалізується за допомогою різноманітних форм роботи вчителя (курси, семінари, відкриті уроки тощо), але головною серед них є самоосвіта.

Достатній рівень розвитку гностичного компонента характеризується тим, що вчитель володіє необхідним рівнем філософських, методологічних, психолого-педагогічних та науково-предметних знань, вивчає і враховує психологічні, вікові та статеві особливості учнів, застосовує на уроці міжнаукові та міжпредметні знання, організує власну діяльність на уроці на дослідницькому рівні, а саме: постійно

враховуючи динаміку індивідуальних зрушень рівня підготовки учнів, знаходиться в постійному пошуку нових педагогічних технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу. До провідних пізнавальних якостей педагога слід також віднести психологічну та педагогічну спостережливість, творчу спрямованість уяви, логічність мислення, культуру мови, гнучкість розуму тощо.

Досвід вивчення діяльності вчителів під час фронтальних і тематичних виїздів, проведення конкурсу «Учитель року» на районному і обласному рівнях свідчить, що є чотири групи вчителів, відповідно до розуміння ними шляхів удосконалення професійної діяльності.

До першої групи слід віднести вчителів, які прагнуть використовувати рекомендації рецептурного характеру. Вони намагаються використовувати літературу, в якій розписано «конкретні рекомендації», «поради», «поурочні розробки» тощо. Учителі цієї групи ретельно дотримуються поурочних та інших розробок, без урахування особливостей власної діяльності, матеріально-технічного забезпечення, рівня підготовки учнів конкретного класу тощо. Таке використання рекомендацій позбавляє діяльність педагогів елементів творчості.

До другої групи належать учителі, для яких характерні спроби критичного оцінювання змісту методичних рекомендацій і розробок, виявлення головної педагогічної ідеї. Спираючись на власний досвід і специфіку роботи, вони встановлюють, які елементи рекомендацій можна використовувати, що переробити з урахуванням умов організації навчального процесу, від чого відмовитися, замінивши їх більш доцільним для конкретного класу. Педагоги цієї групи перебувають на першому ступені педагогічної творчості - репродуктивно-пошуковому.

Учителі, що розробили власну систему педагогічної діяльності, складають третю групу. Грунтуючись на загальних положеннях, провідних концепціях та ідеях викладання навчального предмета, вони самостійно готують «сценарії» уроків, досить критично оцінюють власну діяльність, перебувають у пошуку оптимальних варіантів здійснення педагогічного процесу. Це другий ступінь творчості – рефлексивно-конструктивний.

До четвертої групи відносимо вчителів, які, грунтуючись на досягненнях психолого-педагогічної науки взагалі і дидактичних дослідженнях навчального предмета, конструюють власну теоретико-методичну систему, мають свій, відмінний від інших, педагогічний стиль. Вони є носіями передового педагогічного досвіду, досягають високих показників у професійній діяльності, цілеспрямовано організують процес самовдосконалення, самоосвіти. Такі вчителі перебувають на третьому ступені педагогічної творчості — теоретико-проектувальному.

Оцінюючи діяльність учителя, ряд дослідників (хто?) виділяє п'ять основних рівнів (кожний наступний рівень включає в себе попередній):

перший рівень (I) — репродуктивний (мінімальний) — педагог уміє переказати учням те, що знає сам, показати те, що сам уміє;

другий рівень (II) — адаптивний (низький) — педагог уміє адаптувати своє повідомлення, презентовані способи діяльності до вікових та індивідуальних особливостей учнів, з якими працює;

третій рівень (III) — локально-моделюючий (середній) — педагог уміє формувати в учнів міцні знання, уміння та навички з окремих розділів або тем програми;

четвертий рівень (IV) — системно-моделюючий (високий) — педагог уміє формувати в учнів міцні знання, уміння та навички з усіх основних розділів програми;

п'ятий рівень (V) — системно-моделюючий діяльність і поведінку (вищий) — педагог уміє робити свій предмет засобом формування особистості учня, свідомо формувати творче мислення, уміння самостійно добувати нові знання, робити певні узагальнення, адекватно оцінювати особисту діяльність тощо.

#### 4.2. Моніторинг ефективності упровадження інноваційних технологій у навчальний процес із фізичної культури дітей середніх класів

Розкриття сутності інноваційних технологій передбачає визначення основних понять. Згідно з дослідженнями зарубіжних і вітчизняних науковців «Інноватика» є наукою про нововведення, яка займається розробкою, освоєнням і застосуванням різного типу інновацій. Ключовим поняттям в інноватиці вважається «інноваційний процес», який розуміється як ланцюг етапів від нової ідеї до її реалізації й подальшого розповсюдження нововведення. Іншим системним поняттям є «інноваційна діяльність» – комплекс заходів щодо забезпечення інноваційного процесу на певному рівні освіти, а також сам процес. До основних функцій інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, системи управління тощо. На думку В. А. Сластеніна [451], педагогічна інновація – це цілеспрямовані зміни, що вносять в освітнє середовище стабільні елементи ( нововведення), які поліпшують характеристики окремих частин, компонентів і самої освітньої системи в цілому. Інновації певним чином класифікуються:

1. За видами діяльності – педагогічні, управлінські.
2. За характером змін, що вносяться – радикальні (грунтуються на принципово нових ідеях і підходах), комбінаторні (нове сполучення відомих елементів) і модифікуючі (ті що вдосконалюють і доповнюють існуючі зразки і форми).
3. За масштабом змін, що вносяться – локальні (незалежні одна від одної зміни окремих частин або компонентів), модульні (взаємопов'язані групи декількох локальних інноваційних процесів), системні (повна реконструкція системи як цілого).
4. За масштабом використання – одиничні та дифузійні.
5. За джерелом виникнення – зовнішні (за межами освітньої системи), внутрішні ( розробляються всередині освітньої системи).

Аналіз наведених класифікацій дозволяє зробити висновок, що інновації в галузі шкільної фізичної культури за видами діяльності відносяться до педагогічних, за характером змін, що вносяться, – модифікуючі, за масштабом змін – локальні, за масштабом використання – одиничні, за джерелом виникнення – внутрішні. До основних критеріїв оцінювання педагогічних інновацій В. А. Сластенін [451] відносить: новизну, оптимальність застосування, результативність, можливість використовувати в масовій педагогічній практиці.

У попередніх розділах нашого дослідження вказувалося на наявність надто повільного просування науки в сфері фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Тому стосовно впровадження інновацій в цій сфері ми керувались положеннями загальної дидактики, а також напрацювань окремих науковців.

Тривалий час дидактика як наука розвивалася в межах традиційного «знаннево орієнтованого» підходу. Уявлення про навчальний процес формулювалося, виходячи з визначення головної мети – озброєння учнів певною системою знань, умінь і навичок. Дидакти здійснювали пошук закономірностей навчального процесу, визначали принципи, зміст, методи і форми навчання. Формулювання основних дидактичних категорій у різних дослідників відрізнялись. Але це було обумовлено різними авторськими позиціями і підходами.

Багато років існував традиційний підхід до організації навчання, який веде свою історію, починаючи з Я. А. Коменського. Але поряд із ним існував і так званий «дитиноцентристський», гуманістичний підхід. Гуманістичний, особистісно орієнтований підхід до навчання довгий час існує у формі теоретичних ідей та декларативних заяв і не знаходить свого втілення в дидактичних системах і моделях.

У сучасності відбувається зміна освітньої парадигми саме в напрямі особистісно орієнтованої освіти. У дидактиці починають досліджуватися різні підходи: особистісно орієнтований, культурологічний, компетентнісний тощо. У зазначених підходах, на



проти вагу традиційному, по-різному розкриваються уявлення про цілі, зміст освіти, форми і методи організації навчального процесу.

Загальнопедагогічна теорія особистісно орієнтованого підходу в освіті та вихованні людини має кілька напрямків розвитку: антропоцентричний (К. Роджерс, [433, 563]); психолого-педагогічний (концепція заснована на принципі суб'єктності (І. С. Якиманська, [542]); культурологічний – концепція особистісно орієнтованої освіти (О. В. Бондаревська, [67]) та ін.

В умовах особистісно орієнтованого підходу провідною метою є створення умов для максимального розвитку індивідуальності учня, його здібностей, нахилів та інтересів. Стосунки між педагогом і школярами суб'єкт – суб'єктні. Учителю не впливає безпосередньо на учня, а створює умови для того, щоб в особистості відбулися певні позитивні зміни. Учень – суб'єкт власної навчальної діяльності, він самостійно визначає проблеми в ході учіння, шукає засоби і способи для їх вирішення. Фіксованого змісту освіти в особистісно орієнтованому підході не існує: його формує сам учень у процесі учіння. Основними методами навчання вважаються: діалог учителя і учнів, самостійна робота учнів із навчальною інформацією, виконання творчих робіт тощо. До основних форм навчання автори особистісно орієнтованого підходу відносять: навчальні майстерні, майстер-класи, семінари, тренінги, соціальні практики. Велику роль відіграє самоосвіта.

У чистому вигляді, як відзначає ряд науковців, особистісно орієнтований підхід у сучасності в практиці навчання не існує, використовуються тільки деякі його елементи. По-перше, в умовах реалізації цього підходу звертається особлива увага на представлення учням можливості здійснювати вибір у процесі навчання, приймати усвідомлені рішення. По-друге, посилюється роль словесних методів, які ґрунтуються на діалогічності. У змісті освіти виявляється особистісна значущість навчального матеріалу; матеріал, що вивчається, узгоджується з особистісними думками учня, його системою цінностей, емоційною сферою, що є дуже важливим аспектом саме в засвоєнні змісту фізкультурної освіти. До основних напрямів реалізації особистісно-орієнтованого підходу в шкільній фізичній культурі необхідно віднести: ретельне вивчення стану здоров'я і фізичної підготовленості кожного учня (це допоможе добирати оптимальний зміст навчального матеріалу, дозування фізичних навантажень, темп і ритм навчальної діяльності); постійно реалізовувати діагностично-прогностичну функцію навчання в основній школі, що дозволить визначити потреби і нахили учнів до певних видів фізкультурної діяльності; застосування гнучкої системи оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням їх інтелектуальних і фізичних можливостей, динаміки просування в засвоєнні навчального матеріалу.

Культурологічний підхід до змісту освіти був розроблений і науково обґрунтований у 80-х роках ХХ століття колективом науковців під керівництвом В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна [477]. Є. В. Бондаревська [67], також використовує культурологічний підхід, але з позиції особистісно орієнтованої освіти. Культурологічний підхід у її розумінні – це бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, який здійснюється в культуродоцільному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині, що вільно проявляє свою індивідуальність, здібної до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей.

Питаннями культурологічного підходу у проектуванні змісту освіти займаються і науковці Сполучених Штатів Америки. Так, N. Glazer [574] розглядає питання реалізації в школах полікультурної освіти, яка має дві основні складові: 1) освоєння учнями власної етнічної культури; 2) підготовка учнів до життя в культурному середовищі.

У концепції В. В. Краєвського та І. Я. Лернера [252] зміст освіти являє собою педагогічно адаптований соціальний досвід. І. Я. Лернер одним з перших висловив думку, що «соціальний досвід» у широкому розумінні необхідно розглядати як «культуру», тому що саме «культура» є певним містком між життєдіяльністю поколінь і джерелом розвитку

суспільства.

Аналіз змісту підручників і навчальних посібників з теорії і методики фізичної культури [381, 471-476, 532, 533] свідчить про відсутність розуміння їх авторів змісту фізкультурної освіти як чотирьохкомпонентного складу соціального досвіду. До останнього часу мова йде тільки про знання, уміння та навички (перші два компоненти педагогічно адаптованого соціального досвіду). Зовсім не вивчаються шляхи впровадження третього компонента – досвід творчого використання знань, практичних умінь та навичок, які учні засвоїли під час проведення навчального процесу. Учні не розуміють, де в житті необхідно їх використовувати. Не реалізується важливіший принцип навчання – зв'язок з життям. Якщо третій компонент у декларативній формі ще намагаються використовувати учителі фізичної культури, то четвертий компонент – досвід емоційно-ціннісного ставлення до вивчаємого майже не реалізується. Ретельне дослідження теоретичних основ вивчення та реалізації третього і четвертого компонентів змісту фізкультурної освіти є перспективою подальших наукових пошуків у галузі шкільної фізичної культури.

У другій половині XX століття Р. Н. Dove [551, 552], розробив концепцію системи неперервної освіти і на її основі розвивається ідея «ключових компетенцій», яка розглядалась у Раді Європи на симпозіумі за темою «Ключові компетенції для Європи». Відносно реформування змісту освіти в цій ідеї є великий потенціал, оскільки, відповідно до концепції компетентнісного підходу, школа перестає бути «ланкою» і стає «центром» освітнього середовища, що визначає майбутнє науки, виробництва, мистецтва. Упровадження зазначеної концепції вимагає певних змін у змісті освіти. У цілому зміст освіти буде спрямований на формування певних рис людини, основних компетенцій. Передбачається саме ключові компетенції зробити частиною державного стандарту, замінивши ними вимоги до рівня підготовки випускників. Це передбачає і зміну цільових установок загальної середньої освіти в цілому.

Мета освіти в умовах компетентнісного підходу – формування компетентної особистості, тобто особистості, яка здатна вирішувати різні проблеми, використовуючи засвоєні знання та уміння. Зміст освіти в цьому підході добирається на підставі виділення компетенцій, що необхідні кожній людині. Відповідно до компетенцій визначаються проблеми, які учень навчається вирішувати, а навчальний матеріал групується навколо цих проблем. Компетентнісний підхід, на думку Є. О. Іванової та ін. [215], близький до діяльнісного, але він більш продуктивний з урахуванням того, що можна виділити декілька узагальнених компетенцій, які об'єднують групу діяльностей на основі певних способів дій. Виділяються такі компетентності, які повинні бути представлені в допредметному змісті освіти: 1) загальнокультурні – володіння мовою культури, способами пізнання світу (включає навчально-пізнавальну та інформаційну компетентності); 2) соціально-трудова – присвоєння норм, способів і засобів соціальної взаємодії; 3) комунікативні – формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування адекватно ситуації, що виникла; 4) компетентність у сфері особистісного визначення: формування досвіду самопізнання, осмислення свого місця у світі, вибір ціннісних, цільових, смислових установок для власних дій. Одним із «ідеологів» компетентнісного підходу вважається О. Е. Лебедев [281]. Він розробив основні напрями перебудови освіти на основі компетентнісного підходу, при цьому передбачає змінити всі компоненти освітнього процесу – від цілей до результатів. У такому випадку навчальний предмет повинен структуруватися біля певних проблем (які повинні бути відібрані та сформульовані за певним підґрунтям), включати не тільки результати, але і хід рішення проблеми, не тільки наукові, а і побутові знання. Наприклад, формування компетентності в рішенні побутових проблем не потребує цілісного і глибокого вивчення фізики, хімії, а тільки окремих фрагментів матеріалу. Аналогічно формування соціальної компетентності може бути спрямовано на розвиток здібностей, будувати взаємовідношення з органами влади, виконувати соціальні функції. Відповідно

пропонується називати навчальні предмети: «Побутові проблеми та їх рішення», «Я і оточуючий світ», «Я в суспільстві» тощо.

Якщо в положеннях, розроблених О. Е. Лебедевим [281], відстежуються ідеї повної перебудови навчального процесу під провідну мету – формування компетентної людини, то Л. Н. Боголюбов [60] та А. В. Хуторський [510] пропонують компетентнісний підхід включити в традиційний. У цьому випадку компетентнісний підхід покликаний вирішувати проблему вдосконалення змісту освіти з метою зробити його практично орієнтованим. Провідною функцією компетентнісного підходу буде визначатися в практичній спрямованості навчального процесу включення в нього ситуацій застосування знань та вмій у конкретних життєвих умовах.

На реалізацію цього підходу в останні часи звернули увагу і фахівці в галузі шкільної фізичної культури. Так у новому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011) основною метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» визначено: розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвиток фізичної культури особистості та готовності до дій в умовах надзвичайних ситуацій та захисту Вітчизни. Здоров'язбережувальна компетентність розглядається як:

ключова – формується на міжпредметному рівні шляхом оволодіння предметними компетенціями з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів основної школи;

предметна – у результаті засвоєння змісту предметів освітньої галузі і оволодіння учнями відповідними компетенціями.

Наступним кроком реалізації цього напрямку є розкриття змісту основних компетенцій у навчальній програмі з фізичної культури для учнів основної школи.

Поняття синергія (від. гр. *sinergia* – співробітництво) в сучасності набуває принципово нового значення. Наука синергетика досліджує класичну взаємодію неоднакових, складних і відкритих систем (для обміну енергією, речовинами, інформацією), які перебувають у постійному процесі саморозвитку завдяки природній здатності нових систем до самоорганізації [445, 467, 503].

А. Сидоркін [445], с. 73] розглядає синергетичний підхід як педагогічний феномен, як складну внутрішньо суперечливу систему, що володіє суб'єктною якістю і самоорганізується. Такої ж думки дотримуються і С. Н. Симонов та О. В. Копаєв [446].

Один з основоположників науки «синергетика» та автор її назви Г. Хакен [503] визначив синергетику як науку про «колективну взаємодію підсистем, що утворюють систему». За визначенням науковця це не тільки сумісна дія декількох факторів, яка приводить до якісно нового результату, але і «кооперативна взаємодія між елементами системи, при якій вони проявляють ознаки колективної поведінки». У результаті цього сукупність окремих елементів перетворюється в єдину цілісну систему. Згідно з цим підходом необхідно розглядати в кожному уроці фізичної культури детермінацію цілями і завданнями вибору змісту навчального матеріалу, методів навчання, організаційних форм і засобів навчання, які, у свою чергу впливають на отриманий реальний результат навчання. Усі компоненти навчального процесу взаємодіють на рівні взаємозалежності під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів. Торкаючись системи фізичного виховання в школі в цілому, необхідно звернути увагу на взаємодію всіх форм фізичного виховання, реалізація яких дозволить у комплексі вирішувати основні завдання щодо підготовки практично здорового підростаючого покоління.

Значними можливостями щодо ефективної організації фізкультурної освіти володіє діяльнісний підхід, який ґрунтується на принципах розвитку, предметності, активності, інтеріоризації та екстеріоризації, єдності внутрішньої та зовнішньої діяльності.

У працях А. В. Петровського [401], А. Г. Асмолова [21], А. А. Бодальова [61, 62], Д. І. Фельдштейна [488] діяльнісний підхід є визначальним у розумінні природи особистості

, її розвитку. Ключовою є теза про розвиток особистості в процесі діяльності. Відтак діяльнісний підхід розглядається як засіб подолання вербального навчання, оскільки основним способом існування особистості є процес, діяльність.

Головною ідеєю вітчизняної психології є розуміння того, що особистість формується насамперед у процесі соціальної діяльності.

А. Д. Новиков [474], визначаючи комплекс завдань, що вирішуються у сфері фізичної культури, відмічав, що всі вони повинні вирішуватися через діяльність і в процесі діяльності. У зв'язку з цим актуальним є розкриття внутрішніх механізмів функціонування фізкультурної діяльності (у контексті людської діяльності), тому що саме в ній розглядається шлях залучення людей до цього виду культури.

Провідна роль діяльності у формуванні людини доведена видатними вітчизняними психологами (Б. Г. Ананьєв [10, 11], А. Н. Леонтьєв [284, 286], К. К. Платонов [406], С. Л. Рубінштейн [436], С. І. Подмазін [412], Я. А. Пономарьов [415] та багато інших). Достатню увагу цій проблемі приділили і науковці в галузі фізичної культури В. К. Бальсевич [36], В. М. Видрін [131], Л. І. Лубишева [310], Ю. М. Ніколаєв [363], Н. І. Пономарьов [416] та інші. Це пов'язано з тим, що діяльність людини, впливаючи на оточуючий світ і перетворюючи його, служить засобом задоволення її різноманітних потреб і одночасно – фактором її фізичного, психічного, духовного формування як суспільно корисної особистості. При цьому, як відзначає Ю. М. Ніколаєв [363; с.20], структура діяльності включає такі компоненти: потреби і мотив, ціль, умови її досягнення та співвідносні з ними: діяльність, дії, операції. Своїми дослідженнями А. Н. Леонтьєв [284, 286] доводить, що діяльність являє собою єдність двох сторін: внутрішньої (ціль, аналіз умов, схема дій, вибір засобів, тобто ідеальна сторона діяльності) і зовнішньої (фізична активність суб'єкта, взаємодія засобів з об'єктом або предметом діяльності, що входять у діяльнісно-об'єктивні процеси, результат). Будь-яка цілісна конкретна діяльність людини, таким чином, обов'язково співвідносна з поняттями «потреба» і «мотив», які є одними з провідних її компонентів, що робить її усвідомленою і стійкою в перспективі. Тому, як вказує Б. Ф. Ломов [307], їх формування є важливим у зв'язку з вихованням людини і процесами розвитку її свідомості.

Але, як звертає увагу Ю. М. Ніколаєв [363, с.20], у реальній фізкультурній практиці під час виконання рухових дій у більшості випадків акцент зміщується на функціональний ланцюжок (ціль, засоби, результат) і не приділяється увага потребово-мотиваційному компоненту. Найбільш виразно це проявляється в практичній фізкультурній діяльності, де педагог найчастіше акцентує увагу учнів на операційній стороні (вказуючи, що і яким чином необхідно зробити), залишаючи без уваги причинно-наслідкові зв'язки (чому необхідно зробити саме таким чином) і ціннісно-сміслові орієнтири (тобто спрямованість на досягнення певних результатів, певного «акме»). Таким чином, учень, засвоїв систему рухів на рівні операцій (ціль і засоби її досягнення задані і рефлексії не підлягають), а не на рівні дій (діяльності). Це не сприяє ефективності навчально-виховного процесу, яка здебільшого визначається усвідомленою діяльністю. Звідси, послідовність навчально-виховного процесу повинна передбачати наявність потреб і мотивів, інтересу і ціннісних орієнтацій. Ці ланки процесу є спонукаючим та організуючим початком і визначають характер добору цілей і засобів їх досягнення, а також супроводжуються розумовою діяльністю учнів. На думку Л. І. Лубишевої [310], у такому процесі формується світогляд учнів, переконання і усвідомлене ставлення до засвоєння цінностей фізичної культури.

Досліджуючи питання вдосконалення фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, В. І. Лях та ін. [322, с.49] вказують, що формування особистої фізичної культури повинно здійснюватися в межах теорії діяльного підходу.

Антропологічний підхід до освіти має стародавню історію і відстежується в працях філософів, психологів і педагогів. Ще Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, обґрунтовуючи свої погляди на освіту і виховання, зазначали необхідність урахування людської природи та її вивчення. Вперше системно поставив питання про необхідність

вивчення природи людини Я. А. Коменський [234], який вважав необхідним узгоджувати природу людини і виховний вплив на неї. В його працях такий підхід мав вираз у принципі природодоцільності виховання. Ідеї, що висунуті ним, є важливішим базисом антропологічного підходу до освіти і виховання, оскільки обґрунтовують ефективність виховання і навчання при умові їх природодоцільності.

Видатний філософ І. Кант [222] написав власну «Антропологію», в якій зробив пробу систематизувати і узагальнити знання про людину. Значний внесок в антропологічний підхід зробив Г. Гегель [137, 138]: розроблена ним феноменологія духа об'єднала виховання людства з розвитком й удосконаленням конкретного індивіда. Важливішим фактором виховання він вважав удосконалення.

Крізь призму антропології розглядав суспільні явища Л. А. Фейєрбах [487]. У розробленій ним теорії пізнання стверджується сила людською розуму. Він доводить, що за допомогою теоретичного мислення людина може досягнути більших успіхів у пізнанні світу.

І. Г. Песталоцці [399] у власній педагогічній системі висував необхідність відповідності виховних заходів і природи людини. Він вважав необхідним здійснення виховання з урахуванням законів постійного саморозвитку людини.

На думку І. Ф. Гербарта [139], без залучення до педагогіки наук про людину, без її «антропологізації» навряд чи можливо науково обґрунтувати її основні поняття і створити розвинуту теорію виховання людини.

К. Д. Ушинський [486] першим з російських педагогів масштабно і глибоко займався антропологічним обґрунтуванням педагогічних знання, що знайшло відбиття в його фундаментальній праці «Людина як предмет виховання». Досвід педагогічної антропології (Зб. тв., т. 8). У цій роботі він сформулював концепцію педагогічної антропології, яка мала вплив на подальший розвиток вітчизняної педагогічної науки.

П. Ф. Лесгафт [303, с.229] відмічав, що педагоги так мало займаються антропологією (біологічна наука про походження та еволюцію фізичної організації людини), вони так мало спостерігають за своїми учнями або вихованцями, що зовсім не з'ясовують для себе відношення фізичної освіти до розумового і морального виховання, а також того нерозривного зв'язку, який між ними існує.

У вітчизняній педагогіці антропологічний принцип обґрунтовує А. В. Хуторської [510], який висуває положення про те, що людина є особливою істотою в ряду створень природи. Тільки вона є індивідуальним онтологічним початком або «мікрокосмосом» на мові античної філософії, концентруючи в собі основні зміни створення світу. І далі він продовжує, що антропологічний принцип є за своєю сутністю філософсько-світоглядним принципом, який стверджує безумовну цінність людини як унікальної істоти у світі.

До фізичної антропології В. Н. Шаулін [523, с.6] включає «Рухові дії», «Тілесні функції організму», «Оздоровчі системи». Орієнтуючись на ці складові він робить висновок, що засвоєння освітньої галузі «Фізична антропологія» учні проходять через два освітніх рівні-технологічний( під час засвоєння рухових дій і тілесних функцій організму) і смисловий (під час пізнання тілесних функцій організму, вивчення і побудову оздоровчих систем). І далі він рекомендує розподілити зазначені освітні компоненти в навчальному плані таким чином: рухові дії вивчаються в основному в початковій школі, тілесні функції організму-у початковій і основній школі, оздоровчі системи-в основній і старшій школі.

Виходячи із зазначеного вище В. Н. Шаулін [523], формулює основні завдання освітніх компонентів освітньої галузі «Фізична антропологія»:

1. Рухові дії (вивчення, самостійне виконання);
2. Тілесні функції (вивчення власної тілесності, методик роботи з нею на основі фізичних і пов'язаних з нею здібностей);

3. Оздоровчі системи (самовизначення стосовно до фізичної культури, побудова індивідуальної оздоровчої системи).

У сучасній педагогічній літературі поряд із системним, синергетичним, антропологічним та іншими підходами розвивається аксіологічний підхід, який може бути використаний у процесі здійснення фізкультурної освіти. Аксіологія як наука займається цілісним вивченням людини як творця, носія творчого потенціалу, самовдосконалення, саморозвитку тощо. Предметом аксіологічного підходу до фізкультурної освіти є фактори – умови, що сприяють або перешкоджають досягненню вищих результатів загальної маси учнів та окремих школярів, пошуку фундаментальних закономірностей у галузі фізичної культури, шляхів подолання суперечності між зростаючими завданнями навчального процесу і фізичними можливостями учнів.

З точки зору аксіологічного підходу ціннісні орієнтири або ідеали людини можна умовно поділити на три своєрідні ряди:

Перший – ідеали, що пов'язані з особистим життям, з власним «Я»: особисте, сімейне благополуччя, позитивний проект на майбутнє, особисте щастя. Такі напрями діяльності, як фізичне, моральне, економічне та інше виховання, покликані підготувати особистість учня до вирішення життєвих проблем і завдань.

Другий – ідеали суспільні: інтереси певного соціального прошарку, благополуччя нації, держави.

Третій – вищі ідеали, на рівні яких відбувається певна реалізація ідей громадянського виховання.

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів будується навколо одного центру – людини. Людина є системоутворювальним фактором, ядром гуманістичного світогляду. Різні її ставлення до людей, суспільства, духовних цінностей, діяльності, до себе як до особистості, тобто до світу в цілому, пов'язані з двома різними, хоч і взаємообумовленими, підходами: практичним і пізнавальним.

Перший підхід викликаний пристосуванням людини до явищ, що швидко змінюються в часі і просторі, а другий переслідує мету пізнання закономірностей дійсності, яка її оточує. Роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами виконує аксіологічний або ціннісний підхід, який є своєрідним містком між теорією і практикою. За В. П. Тугаріновим [482], цінності – це не тільки предмети, явища та їх властивості, що потрібні людям певного суспільства і окремій особистості як засоби задоволення їх потреб, а також ідеї і спонукання у вигляді норми та ідеалу.

Смисл аксіологічного підходу може бути розкритим через систему аксіологічних принципів, до яких належать:

- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні розмаїття їх культурних та етнічних особливостей);
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання наукових досягнень минулого і можливості відкриття нового в теперішньому і в майбутньому;
- екзистенціальна (від лат. *existentia* – існування) рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей;
- діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Розкриття соціальних функцій культури дає основу для більш повного уявлення її ціннісного аспекту. Проблема цінностей в сучасності виходить на одне з провідних місць у розумінні культури, сприяючи розкриттю її в середині. Цінності володіють не тільки пізнавальним, але і регулятивно-цільовим значенням для людини, пов'язані з добровільністю їх вибору.

З урахуванням ідей провідних вітчизняних науковців (І. Беха [52], О. Сухомлинської [464], Н. Ткачової [481] та інших), підґрунтям педагогічного процесу

сучасного загальноосвітнього навчального закладу систему цінностей доцільно згрупувати в п'яти основних блоках.

Перший – група фундаментальних, базових, наближених до загальнолюдських: життя, людина, добро, природа, суспільство, щастя, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, істина, знання, краса, гармонія тощо.

Другий – група національних цінностей: цінності національної культури, національна ідея, рідна мова, народні свята, традиції і звичаї, фольклор, національні символи тощо.

Третій – група громадянських цінностей: цінності демократичного суспільства, демографічні права і обов'язки, толерантність до інакомислячих, релігійна терпимість, повага до культурних і національних традицій інших народів, інформаційна культура, безперервна освіта і т. ін.

Четвертий – група сімейних цінностей: любов, повага, вірність, взаємодопомога, взаємопідтримка, взаємопіклування, гармонія взаємостосунків, довіра, взаємовідповідальність, шанування предків тощо.

П'ятий – група особистих цінностей: творча активність, життєвий оптимізм, успішність, конкурентна спроможність, всебічна досконалість, освіченість, морально-вольові якості (чесність, доброта, милосердя, принциповість, відповідальність, ощадливість, помірність, дисциплінованість, ініціативність, наполегливість, працелюбність та ін.), здоров'я (здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, особиста гігієна), засвоєність правил етикету (шляхетність, акуратність, зовнішня привабливість, добрий смак тощо).

В останній час увага до вивчення ціннісного аспекту фізичної культури посилилась. Так, В. К. Бальсевич та Л. І. Лубишева [34, 35] у сфері фізичної культури виділяють такі групи цінностей: інтелектуальні, рухового характеру, мобілізаційного, інтенційні.

До інтелектуальних вони відносять: знання в галузі фізичної культури, які пов'язані з інтелектуальним потенціалом фізичної культури особистості, до рухового характеру – кращі зразки моторної діяльності, особистісні й суспільні фізичні потенціали, у цілому фізичну підготовленість, працездатність, здоров'я людини.

До педагогічних цінностей відносять методіку фізичного виховання, фізичного тренування, спортивної підготовки, уміння і навички організації фізкультурно-спортивної діяльності, до мобілізаційних – ті, що пов'язані з раціональною організацією вільного часу, необхідністю швидкої оцінки ситуації, прийняття рішень, можливістю самовиховання і в цілому неблагоприємним впливом зовнішнього середовища.

До інтенційних (від лат. *intentio* – прагнення, намір, мета, спрямованість свідомості, волі) цінностей відносять суспільну думку, фінансово-економічне, матеріально-технічне і правове забезпечення, а також мотиви, інтереси, бажання займатися фізкультурно-спортивною діяльністю.

У розвитку аксіологічної (ціннісної) проблематики в останній час домінують дві ідеї: суб'єктивно-об'єктивний характер цінностей та їх зв'язок із потребами суспільства, соціальних груп та особистості; розуміння як функціонального буття предмета, що визначається його значущістю для людини і суспільства.

Виходячи з цих методологічних підходів, Ю. М. Ніколаєв [363, с.19] доводить, що під час аналізу ціннісного аспекту фізичної культури правомірним буде розгляд ставлення до неї як до потреби. У процесі й результаті задоволення потреб людини і суспільства у фізичній культурі в її сфері створюються цінності, які є відбиттям функціонального аспекту, широкого спектра потреб, які нею задовольняються. Такі цінності формуються через діяльність відповідно до її основних напрямів. До них належать цінності, які пов'язані з безпосереднім впливом фізичних вправ на людину: фізичні (що впливають на її організм) і духовні (що впливають на психічний і духовний розвиток людини), обумовлені практичною перетворювальною діяльністю як матеріальної, так і духовної спрямованості.

Таким чином, на нашу думку, у сфері фізичної культури особистості учня формується розмаїття груп цінностей: фізичні (здоров'я, будова тіла, фізичні здібності, рухові уміння і навички, фізичний стан, фізична підготовленість); психічні (швидкість мислення, емоційні переживання, уява, риси характеру, волеволі якості тощо); духовні (знання, самоствердження, почуття самоповаги, естетичні, етичні, моральні якості, ідеали, авторитет тощо); соціальні (рівень фізкультурних досягнень, змагання, фізкультурні свята тощо).

Головною ідеєю акмеологічного підходу до фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів є положення про те, що цей процес має орієнтуватися на особистість учня, його акме, визначення його як найвищої цінності в суспільстві, забезпечення умов для самореалізації учнів в освітньому процесі, їх саморозвитку, досягненні найвищих результатів у навчальній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та освітньої практики дає підстави для висновку: акмеологічний підхід до проблеми людини, зокрема самореалізації та саморозвитку особистості, визначає нові перспективи гуманізації і демократизації загальної середньої освіти в Україні, сприяє створенню нової системи фізкультурної освіти учнів. До позитивних аспектів цього підходу слід віднести:

- акмеологічний підхід орієнтує учнів на досягнення максимального результату в навчальній діяльності з урахуванням анатомо-фізіологічних та психологічних можливостей кожного;
- інтегрування змісту різноманітних форм фізичного виховання з акмеологічними ідеями має підвищувати рівень навчальних досягнень учнів;
- моніторинг якості інтелектуальної та практичної технічної і фізичної підготовки з метою формування стійкої акмеологічної позиції щодо самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення учнів;
- рівень навчальної діяльності учнів, їх фізична підготовленість і, як наслідок, фізичний розвиток можна суттєво підвищити, якщо в педагогічному процесі реалізовувати акмеологічні ідеї досягнення акме, інтелектуального і фізичного розвитку особистості учня, формування цілеусвідомленої діяльності під час засвоєння змісту фізкультурної освіти;
- протягом навчання в середньому загальноосвітньому навчальному закладі реалізується акмеологічний підхід, забезпечуючи наступність за ступенями навчання і реалізацію різноманітних функцій фізичного виховання для учнів 1-4, 5-9, 10-11 кл., здійснюється перехід від моніторингу якості фізичної підготовленості учнів до самомоніторингу власних досягнень у процесі навчання.

Предмет акмеології за Н. М. Костихіною [249; 12], є закономірність розвитку і саморозвитку людини, розвитку творчої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Акме Л. С. Рибалко [431] розглядає як феномен людської природи, вершину зрілості, багатомірну характеристику стану особистості, процес досягнення найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, творчості. Реалізація ідеї досягнення акме сприяє усвідомленню особистістю мети самореалізації, головною потребою якої є досягнення акме. До акмеологічних засад самореалізації особистості віднесено також акмеологічні ідеї розвитку особистості, а саме: «Я – концепції» (самопізнання, самосприйняття, рефлексія, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження тощо); переведення потенційних можливостей в актуальні, що вимагає актуалізації сутнісних сил людини (розкриття, розгортання сутнісних сил, самопрогнозування); досягненню оптимуму (стан самозабезпечення, самоорганізації, самоуправління); якість самовдосконалення на рівні самомоніторингу, самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання, саморозвитку.



На досягнення максимально можливих результатів у засвоєнні змісту фізкультурної освіти впливає психологічний аспект, а саме шляхи самореалізації особистості в цьому процесі, на пізнання й реалізацію внутрішнього потенціалу учня (виявлення конкретних дій у процесі фізкультурної діяльності).

Самореалізацію особистості Л. І. Рибалко розглядає як діяльність, що спрямована на усвідомлене виявлення, розкриття, реалізацію власного потенціалу, формування продуктивної «Я – концепції», усунення перешкод і подолання труднощів, що заважають досягненню максимального ступеня саморозвитку – акме [431, с. 15].

Важливою складовою формування акме кожного учня є моніторинг навчальної діяльності учнів. Л. І. Рибалко [431, с. 19] в основні складові моніторингу включає різні дії: аналіз, виявлення, діагностування, контроль, коректування, оцінювання, перевірку, прогнозування, управління. Окремим блоком у структурі моніторингу виділяються: збирання, обробка (проектувальної діяльності учнів); перехід від проектування і планування до самореалізації власних програм фізичного розвитку та самовдосконалення.

У нашому дослідженні нами тільки позначено наявність різноманітних підходів до організації навчального процесу, кожен із них заслуговує окремого дослідження в системі шкільного фізичного виховання. Тільки на основі глибокого теоретико-методологічного обґрунтування мова може йти про впровадження їх у практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у якості інноваційних підходів. З метою здійснення моніторингу ефективності інноваційних технологій у навчальний процес із фізичної культури ми будемо досліджувати інноваційні підходи до вдосконалення уроку фізичної культури.

Урок залишається основною формою освітнього процесу. Немає того навчального предмета, де педагоги-практики не намагались б проектувати, конструювати і впроваджувати інноваційні форми навчального процесу з урахуванням специфіки конкретного предмета. Але існує декілька загальних особливостей цього процесу, які визначають характер різноманітних інновацій. Це торкається таких напрямів:

1. Типологія уроків (уроки-проекти, уроки-семінари, уроки-екскурсії тощо).
2. Методологічні аспекти уроку: смисл (виховний аспект), цілі, роль і місце в конкретному виді освіти (математична, фізична, історична, фізкультурна тощо).
3. Дидактичні компоненти уроку: цілі і завдання, зміст навчального матеріалу, засоби, форми і методи навчання, система оцінювання.
4. Форма підготовки і проведення уроку вчителем (спеціальне обладнання, технічні засоби навчання, технології і ресурси Інтернету тощо).

А. В. Хуторської [511] виділяє такі напрямки до змін уроку, що відповідають парадигмі людиностворюючої освіти:

- зміна цільової установки уроку «надати освіту» на установку «освіта як самореалізація»;
- зміна принципу репродуктивного засвоєння матеріалу на принцип продуктивності, який передбачає визначення вчителем під час підготовки до уроку освітнього продукту, який будуть створювати учні на уроці;
- перехід від загальної освіти для всіх до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня (індивідуальне цілепокладання учнів, індивідуальні освітні програми, особистісна діагностика, моніторинг навчальної діяльності кожного та оцінка освітніх результатів);
- перехід від логічної структури уроку до ситуаційної;
- замість завдань, які передбачають їх індивідуальне рішення, вводяться евристичні відкриті завдання, які не мають однозначних «правильних» відповідей, будь-яка відповідь унікальна і відбиває ступінь творчого самовираження учня;
- обмеженість змісту уроку межами шкільних приміщень долається за допомогою використання позашкільних місць занять (басейни, стадіони,

туристичні бази тощо), а також телекомунікаційних систем і ресурсів Інтернет;

- замість узагальнення матеріалу і заздалегідь готових висновків уроку впроваджується система індивідуальної і колективної рефлексії – усвідомлення виконаної діяльності;
- оцінюються не так результати порівняння досягнень учні з прийнятими нормами і критеріями, як власне освітнє природошування, порівняння з минулим рівнем.

Аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити десятки типів нестандартних (інноваційних) уроків. Серед різних типів таких уроків у багатьох навчальних предметах виділяються такі: уроки-занурення, уроки-ділові ігри, уроки-прес-конференції, уроки-змагання, уроки типу КВК, театралізовані уроки, уроки-консультації, уроки-семінари, уроки-заліки, уроки творчості, уроки-сумніви, уроки-конкурси, уроки-творчі звіти, бінарні уроки, уроки-узагальнення, уроки-фантазії, уроки-ігри, уроки-суди, уроки пошуку істини, уроки-парадокси, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-рольові ігри, інтегровані уроки, уроки-екскурсії, уроки – «Колове тренування» тощо.

Серед виділених типів інноваційних занять на уроках фізичної культури педагогами-практиками пропонується використовувати близько семи: уроки-змагання, уроки-ігри, уроки-казки, уроки-мандрівки, уроки – «Колове тренування», бінарні та інтегровані уроки. Це свідчить про те, що як науковцями у сфері шкільного фізичного виховання, так і вчителями-практиками ще не розроблено системи проектування, підготовки і проведення нетрадиційних уроків.

Розглядаючи теоретичні основи впровадження нетрадиційних (інноваційних) уроків у практику діяльності вчителів різних навчальних предметів, Г.К. Селевко [440] пропонує керуватися такими принципами: індивідуального підходу до учнів; зв'язку теорії з практикою; свідомості і активності діяльності учнів; вибірковості; добровільної участі учнів в навчальній діяльності; зацікавленості.

Упровадження нетрадиційних уроків базується на розумінні учнів як суб'єктів освітнього процесу і спрямовано на розвиток особистості школярів, їх творчого потенціалу і мотиваційно-ціннісної сфери. На таких уроках активізуються психічні процеси учнів: увага, пам'ять, інтерес, сприйняття, мислення тощо. Основою якісного засвоєння навчального матеріалу будь-якого навчального предмета є пізнавальна потреба, що ґрунтується на емоційному сприйнятті оточуючого світу і на привабливості самого навчального процесу.

Нетрадиційні уроки найчастіше проводяться після вивчення певної теми або декількох тем і виконують функції узагальнення знань та умінь, а також контролюючо-корекційну. Нетрадиційні уроки необхідно розглядати як одну з активних форм навчання, як засіб підвищення ефективності навчального процесу, можливість здійснювати на практиці всі принципи навчання з використанням різних організаційних форм і методів навчання.

Для учнів нетрадиційний урок – це перехід в інший психологічний стан, де використовується інший стиль спілкування, мають місце позитивні емоції, відчуття себе в новій якості (нові обов'язки і відповідальність), прояв творчих здібностей і особистісних якостей, самостійне рішення навчальних проблем, самооцінка і самоствердження тощо.

Для вчителя нетрадиційний урок є можливістю визначити навчальні можливості учнів, їх потреби і нахили, уміння спілкуватися в класному колективі, а також можливість для творчого підходу до організації навчального процесу, самореалізації, здійснення власних ідей і підходів до організації навчального процесу.

Під час підготовки до проведення нетрадиційних уроків учителю необхідно вирішити ряд питань: вибір теми уроку; визначення освітніх, виховних і розвивальних завдань; обґрунтування змісту навчального матеріалу; добір методів і форм організації навчальної діяльності учнів; підбір засобів навчання і форм контролю за діяльністю учнів.

Необхідно нагадати положення про певну різницю між нетрадиційними уроками (бінарними, інтегрованими тощо) і уроками, де застосовуються міжпредметні зв'язки (математика, фізика, історія, анатомія тощо).

В цьому підрозділі ми тільки позначили перспективи удосконалення навчального процесу за рахунок впровадження інноваційних підходів та нестандартних уроків. Більш ретельне вивчення зазначених проблем вимагає окремих наукових досліджень

#### 4.3. Наукові основи аналізу сучасного уроку фізичної культури

Проблемою визначення вимог до уроку займалися вчені, починаючи з Я. А. Коменського [234]. Найбільший внесок у вирішення цієї проблеми у вітчизняній науці зробили Ю. К. Бабанський [25], М. А. Данилов та М. Н. Скаткін [167], Б. П. Єсіпов [376], І. Я. Лернер [296], М. І. Махмутов [338, 339], В. О. Онищук [375], із сучасних дидактів – Ю. В. Зотов [212], Ю. А. Конаржевський [237], П. Г. Москаленко [350], О. Я. Савченко [437, 438] В.П. Симонов [446] та інші. Кожен із них обґрунтував свої підходи та критерії визначення провідних вимог до сучасного уроку, але більшість не врахувала той факт, що вимоги слід розглядати з різних аспектів, а саме: педагогічних, психологічних та фізіологічних, і не ставити їх у єдиний ряд. У більшості програм спостереження за ходом навчально-виховного процесу, де названі основні вимоги до уроку, ми зустрічаємо перелік питань, який носить хаотичний, безсистемний характер. Спираючись на теоретичні дослідження в галузі дидактики, ми прийшли до висновку, що визначення основних вимог до уроку фізичної культури може здійснюватися тільки на основі врахування закономірностей навчання, загальнодидактичних та спеціальних предметних принципів. До основних закономірностей ми відносимо:

1. Взаємозалежність процесів освіти, виховання та розвитку учнів. Реалізація кожного з основних компонентів навчання (цілі, зміст, методи, організаційні форми), а також кожний акт викладання справляє на учнів той чи інший виховний вплив, сприяє інтелектуальному або фізичному розвитку. Від якості процесу навчання залежить рівень освіченості учнів, їх вихованість і розвиток.

2. Відповідність цілей викладання та учіння. Процес навчання відбувається тільки за наявності відповідності (не тотожності) цілей учнів і цілей учителів в умовах, коли діяльність педагога відповідає способам і прийомам засвоєння змісту.

3. Взаємозалежність основних компонентів процесу навчання. За допомогою загальнодидактичної моделі процесу навчання та схеми визначення її структури, зв'язків ми виявили певну функціональну залежність між цілями навчання, змістом, методами, організаційними формами і реальним результатом навчання. Прояв даної закономірності залежить в основному від педагога, від його фахового рівня, від того, як він усвідомлює повноту цілей і навчання та реалізує відповідний цілям зміст, методи та форми організації діяльності учнів.

4. Взаємодія вчителя, учнів та змісту освіти. Кожне навчання (на відміну від учення) реалізується тільки при цілеспрямованій взаємодії педагогів і учнів, а також змісту освіти, який учні повинні засвоїти і який на конкретному уроці подається у вигляді навчального матеріалу.

5. Єдність активної діяльності учнів і педагогічного керівництва вчителя. Навчання реалізується тільки при умові активної пізнавальної або практичної діяльності учнів і відповідає їх потребам та нахилам. Чим більш інтенсивна та різноманітна активна діяльність учнів із предметом засвоєння забезпечується вчителем, тим вища якість

навчання. Рівень засвоєння залежить від характеру організованої діяльності – репродуктивної або творчої. Іноді цю закономірність формулюють як єдність педагогічного керівництва і самостійної діяльності учнів.

6. Включення учня в навчальну діяльність. Цілеспрямоване навчання учня якої-небудь діяльності (пізнавальної або практичної) досягається тільки при включенні його в цю діяльність.

7. Взаємозв'язок і взаємозалежність навчальних і реальних пізнавальних та фізичних можливостей учнів. Ця закономірність відіграє провідну роль в організації процесу навчання, особливо на уроках фізичної культури. Учителю обов'язково слід урахувати можливості учнів при доборі рухових вправ, визначенні навантаження, темпу та ритму виховання рухів.

Різними авторами тільки до загальнодидактичних віднесено принципів більше ніж 50. Дослідження в галузі фізичної культури і спорту й передовий педагогічний досвід шкіл переконують, що при аналізі сучасних уроків слід виходити з критеріїв оптимальності використання на них основних дидактичних принципів, які орієнтують учителів на пошук у кожному конкретному випадку найбільш раціональних шляхів вирішення завдань освіти, виховання та розвитку школярів в органічній поєднаності. Ці принципи потребують, щоб зміст кожного уроку був науковим і одночасно доступним учням даного класу, щоб він засвоювався в логічній послідовності та певній системі, у тісному зв'язку з практикою виховання, життя, щоб він сприяв розумовому, моральному, естетичному і фізичному вихованню. Принципи навчання потребують забезпечення на кожному уроці активної навчальної діяльності школярів на основі формування у них пізнавальних інтересів, потреб у знаннях, рухових умінь, відповідального ставлення до навчання, навичок раціональної організації навчальної праці. Здійснення наведених принципів стає можливим лише при створенні належних морально-психологічних, навчально-матеріальних і гігієнічних умов. Принципи навчання потребують також аналізувати хід і результати навчально-виховного процесу з точки зору усвідомленості, міцності знань, умінь та навичок, усього комплексу виховного і розвиваючого впливу навчальних занять.

Безумовно, учителям фізичної культури слід керуватися загальнодидактичними принципами під час організації та здійснення навчально-виховного процесу, але, урахувавши специфіку предмета, де провідним компонентом є способи діяльності (різноманітні рухові вправи), їм слід знати, що існують і власнопредметні принципи, і у зв'язку з цим Л. П. Матвєєв [334], цілком справедливо відзначає «необхідність використання у фізичному вихованні як загальнодидактичних (дидактичних), так і спеціальних принципів, які окреслюють ряд специфічних закономірностей фізичного виховання».

Серед принципів, що відбивають функціональні закономірності побудови системи занять у фізичному вихованні, один із найважливіших – принцип неперервності, який зобов'язує гарантувати в їх загальній послідовності перманентну наступність ефекту занять, не допускати між ними перерв, що порушують цей ефект.

Принцип неперервності узагальнено відбиває закономірності розгортання фізичної підготовки як цілісного процесу, всі ланки якого повинні бути пов'язані в єдине ціле. З цим принципом пов'язаний принцип системного чергування навантаження та відпочинку, який витікає з необхідності замінювати підвищену активність відпочинком і обумовлює певний порядок їх чергування.

Ефективність уроків фізичної культури залежить також від змісту та параметрів функціональних навантажень. Необхідність їх урахування і ефективного використання обґрунтовують принципи поступового росту розвивально-тренуючого впливу і адаптивного збалансування їх динаміки.

Принцип поступового росту розвивально-тренуючого впливу обумовлює забезпечення ефективності занять на основі послідовної реалізації все більш складних

рухових завдань, поступового підвищення рухової активності, збільшення об'єму та інтенсивності навантаження по мірі росту функціональних можливостей організму, під впливом різних факторів.

Сутність принципу адаптивного збалансування динаміки навантаження розкривається в таких положеннях:

1. Сумарне навантаження на уроці необхідно регламентувати стосовно рівня тренуваності учнів з урахуванням конкретних показників адаптації їх організму до використовуваного навантаження.

2. Ступінь збільшення предметів навантаження може бути тим вищим, чим вищий досягнутий рівень загальної фізичної підготовки та спеціальної тренуваності.

3. Залежно від рівня адаптації до сумарного навантаження динаміка може бути тимчасово стабілізована або знижена. Про це можна судити з окремих функціональних показників реакції систем організму на подане навантаження і зміни працездатності в цілому.

Окрім наведених принципів, у шкільній фізичній культурі слід також керуватися принципом циклічної будови системи занять і принципом вікової адекватності напрямів багаторічного процесу фізичного виховання. Особливу увагу слід звернути на останній принцип, який зобов'язує послідовно змінювати домінуючу спрямованість процесу фізичної підготовки і фізичного виховання в цілому в різних стадіях у відповідності до тенденції вікового розвитку учнів, тобто згідно з природними змінами періодів онтогенезу

Спираючись на закономірності навчання та об'єктивно відбиваючи їх дидактичні принципи, нами були визначені основні вимоги до організації та проведення уроків фізичної культури. Серед комплексу аспектів аналізу уроків (дидактичний, психологічний, фізіологічний та ін.) ми основну увагу звертаємо на вимоги дидактичного характеру. Важливо пам'ятати, що вимоги будуть розглядатися як у процесуально-методичному, так і в результативному плані. Під час аналізу слід не тільки виявити оптимальність поставлених завдань, раціональність використовуваного змісту, методів та організаційних форм навчання, необхідно визначити результативність застосовуваних засобів навчання. До загальнодидактичних вимог ми відносимо:

1. Комплексне планування найбільш важливих завдань освіти, виховання та розвитку учнів. Комплексний підхід, який є загальним методологічним принципом кожної діяльності, виступає в ролі провідного і в навчально-виховному процесі. Він потребує з боку вчителя планувати вирішення не тільки освітніх (дидактичних) завдань, які пов'язані з засвоєнням учнями теоретичних знань та практичних умінь і навичок, а і завдань виховання та розвитку школярів. Ця вимога відповідає і глобальній меті, яка поставлена суспільством перед школою, – всебічний розвиток особистості.

У виховному плані процес навчання повинен забезпечити засвоєння принципів морального, трудового, естетичного виховання. У плані розвитку особистості навчальний процес повинен розвивати науковий світогляд, інтелект, емоційну сферу, формувати мотиви та потреби учіння, пізнавальні інтереси, формувати волюву сферу, творчі можливості.

Конкретизація дидактичних завдань залежить від типу уроку і його місця в системі уроків даного розділу, окремої теми, що вивчається.

2. Забезпечення належних матеріально-технічних та санітарно-гігієнічних умов проведення уроку. Обов'язковість додержання санітарно-гігієнічних вимог не потребує коментування. А матеріально-технічне забезпечення (підготовка спортивного майданчика, спортивного залу, обладнання, інвентарю та ін.) має відповідати тим цілям, які визначені вчителем для даного уроку. Наприклад, якщо вивчається техніка метання малого м'ячика, то на кожну пару учнів повинен бути хоча б один м'ячик, а не два м'ячики на весь клас.

3. Добір оптимального змісту навчального матеріалу з урахуванням визначених дидактичних завдань, матеріального забезпечення, з урахуванням принципів доступності,

науковості, зв'язку з життям, а також різноманітності використовуваних засобів тощо.

4. Додержання дидактично обґрунтованої структури уроку, де передбачається не тільки наявність підготовчої, основної та заключної частини (макроструктури), а і час, що витрачається на кожен з цих частин. У кожній окремій частині повинні бути реалізовані елементи мікроструктури, що властиві тільки даній частині (підготовчий, заключний).

5. Використання раціональних методів та організаційних форм, які відповідають визначеним цілям, змісту та структурі уроку. Мається на увазі оптимальне використання словесних (вербальних), наочних, практичних методів, методів стимулювання та контролю, а також фронтальних, групових, індивідуальних форм організації діяльності учнів з обов'язковим використанням диференційованого та індивідуального підходу.

6. Досягнення високого рівня морально-психологічного та емоційного клімату протягом усього уроку. Кожен урок має характеризуватися високим рівнем спілкування вчителя та учнів, суворим додержанням норм педагогічної етики, сприятливим емоційним настроєм.

7. Якісне вирішення поставлених освітніх, виховних та розвивальних завдань.

До вимог, які носять специфічний для уроків фізичної культури характер, слід віднести:

1. Урахування вікових, статевих, анатомо-фізіологічних особливостей учнів, їх фізичної та технічної підготовки.

2. Постійний контроль за реакцією організму дітей на різні фізичні вправи, навантаження, ритм і темп виконання вправ за допомогою спостереження за самопочуттям учнів і функціональної проби (визначення реакції роботи серцево-судинної системи за допомогою пульсометрії).

3. Досягнення належного рівня загальної та моторної (рухової) щільності. Учителю необхідно забезпечувати максимальну зайнятість усіх учнів на уроці. Час слід використовувати доцільно, не допускати невимушених простоїв.

4. Дотримання відповідних правил техніки безпеки. Обов'язковою умовою правильної організації уроків фізичної культури є створення системи профілактичної роботи із запобігання травмам і пошкодженням при виконанні різноманітних фізичних вправ. Основними засобами такої роботи слід вважати озброєння учнів необхідними теоретичними знаннями, використання страхівки та самостраховки.

Учені-дидакти і фахівці в галузі фізичного виховання неодноразово робили спроби створення програм спостереження за діяльністю вчителя та учнів на уроці. У пропонувані програмах вони визначають основні компоненти, за якістю реалізації яких слід спостерігати. Так, Ю. К. Бабанський [25] пропонує звертати увагу на такі питання: Як розв'язуються на уроці основні освітні завдання? Як вирішуються питання ідейно-політичного, морального, трудового, естетичного виховання? Як розв'язуються проблеми розвитку умінь до навчальної праці, інтересу до учення, розвитку мислення, волі, емоційної сфери особистості? Як ураховуються особливості класу під час планування та досягнення цілей уроку? Далі він пропонує звернути увагу на такі аспекти:

- Оптимальність обраної структури уроку і темпу його проведення.
- Оптимальність змісту уроку (об'єм, складність, доступність, науковість, політехнізм, міжпредметні зв'язки, виховний та розвивальний вплив і таке ін.).
- Оптимальність обраних методів навчання на уроці (словесних, наочних, практичних, індуктивних і дедуктивних, репродуктивних і пошукових, методів самостійної роботи, стимулювання учіння; контролю за ефективністю навчання).
- Оптимальність сполучення форм навчання на уроці (загальнокласних, групових та індивідуальних), диференційований підхід до відстаючих і найбільш підготовлених учнів.

- Оптимальність застосувань різноманітних засобів навчання на уроці.
- Морально-психологічний та емоційний клімат на уроці.
- Вплив особистості вчителя.
- Шкільно-гігієнічні умови на уроці.
- Оптимальність об'єму, складності домашнього завдання та способів інструктування його виконання.

З наведених елементів програми спостереження ми бачимо в сукупності питання, що пов'язані з дидактикою (цілі та мета, зміст, методи, організаційні форми), психологією навчання (морально-психологічний та емоційний клімат, розвиток учнів, урахування особливостей учнів); вихованням (вирішення цілей ідейно-політичного, морального, трудового, естетичного виховання); гігієною (шкільно-гігієнічні умови на уроці).

В. Х. Медведєв [340] як фахівець у галузі фізичного виховання пропонує такий план спостереження:

I. Підготовленість учителя до уроку:

- а) наявність плану уроку та його оформлення;
- б) визначення цілей уроку;
- в) розробка предметного змісту уроку;
- г) розробка методів і методичних прийомів навчання, виховання, організації та оцінки успішності учнів;
- д) мовна та рухова підготовленість педагога;
- е) підготовка до уроку помічників;
- є) загальна оцінка підготовленості педагога до уроку.

2. Навчальна діяльність учителя та учнів:

- а) організація матеріально-технічних умов;
- б) розміщення та переміщення учнів;
- в) організація навчальної роботи;
- г) організація роботи відповідальних керівників та виконавців;
- д) формування в учнів навичок свідомого аналізу рухових дій, самоконтролю та самооцінки навчальної праці;
- е) забезпечення послідовності в навчанні;
- є) реалізація вимог доступності навчання;
- ж) забезпечення індивідуального підходу до учнів.

3. Висновок та пропозиції до уроку.

За наявності такого плану спостереження В. Х. Медведєв також включає у схему педагогічного аналізу інші елементи:

- 1) зміст уроку (конспект уроку, планування завдань, відповідність до програми);
- 2) організація уроку (підготовленість місця занять та інвентарю, структура уроку, чіткість організації, поведінка учнів, щільність уроку, фізичне навантаження, розміщення учнів);
- 3) навчальна діяльність учнів (готовність до занять, ставлення учнів до виконання завдань викладача, увага учнів, ступінь усвідомленості дій, взаємодопомога та страхування);
- 4) методика навчання та особистість учителя (диференціація навчання, показ вправ, облік успішності, стиль ведення занять, командний голос, правильність термінології, стиль спілкування, попередження травматизму, підбиття підсумків уроку, домашнє завдання);
- 5) реалізація цілей уроку (освітніх, виховних).

Навіть поверховий аналіз плану спостереження та схем педагогічного аналізу свідчить про відсутність їх наукової обґрунтованості. Є деякий конгломерат питань, що відносяться до діяльності вчителя та учнів, і відсутня певна система, яка допоможе проаналізувати навчально-виховний процес у цілому і його окремих складових

компонентів.

Наведемо для прикладу схему спостереження та аналіз уроку Г. О. Баранчукової [38]. При цьому ми не будемо детально розкривати конкретні елементи окремих вимог, а лише наведемо їх у послідовності, яку визначив автор:

1. Організаційне забезпечення уроків.
2. Умови та характер діяльності учнів на уроці.
3. Умови та характер діяльності вчителя на уроці.
4. Дозування вправ і регулювання навантаження на уроці.
5. Страхівка, допомога та взаємодопомога на уроці.
6. Застосування методу слова.
7. Застосування методу наочного сприйняття.
8. Використання практичних методів навчання рухових дій.
9. Забезпечення свідомості та активності.
10. Розвиток рухових якостей.
11. Формування основ знань.
12. Облік успішності учнів.
13. Шляхи вирішення оздоровчих завдань у ході уроку.
14. Формування стійкого інтересу до занять фізичними вправами.

До купи зібрані питання дидактичного, психологічного, фізіологічного та виховного характеру. Повністю відсутні такі складові дидактичного процесу, як цілі, зміст навчального матеріалу, вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань. Такі помилки стратегічного характеру в розробці планів (програм) спостереження і схем аналізу помічені ще у більш ніж 10 авторів (Л. І. Абросимова [2]; Б. А. Ашмарін [476]; Ю. К. Бабанський [25]; В. П. Байков [28]; Л. С. Шитикова [531]; Н. А. Романова [434]; С. Ю. Балбенко [31] та багато інших).

На основі загальнодидактичної моделі навчального процесу та з урахуванням особливостей і специфіки (рухова діяльність) уроків фізичної культури нами розроблена програма спостереження і аналізу уроку. У даній програмі в певній послідовності визначені основні компоненти та їх складові елементи, за допомогою аналізу і оцінки яких можна об'єктивно судити про якість навчально-виховного процесу.

Наведений склад компонентів, якість реалізації яких ми пропонуємо визначити під час аналізу уроку, носить характер мінімальної достатності і відбиває власні погляди автора [74, 75, 84, 85, 91, 108]: пропонуючи саме такий варіант складу компонентів, автор вважає, що він далеко не оптимальний. Це один із варіантів, який можна і потрібно переробляти й удосконалювати, бо навчально-виховний процес настільки багатогранний, що утворити якусь ідеальну схему аналізу і вказати оптимальні компоненти його дуже важко, а може, і неможливо.

1. Цілі та завдання уроку
  1. Визначення основних цілей і відповідних завдань уроку.
  2. Формулювання дидактичних, виховних і розвиваючих цілей.
  3. Відповідність дидактичних цілей до програмового матеріалу, обґрунтованість їх добору з урахуванням типу уроку, місця даного уроку в системі уроків розділу програми, окремої теми.
  4. Добір оптимальної кількості завдань з урахуванням типу уроку, віку (молодші, середні, старші класи), підготовленості учнів (фізичної, технічної), їх функціональних можливостей.
  5. Якість повідомлення мети уроку учням: доступність розкриття конкретних завдань, аргументованість викладання, наявність зв'язку із завданнями попередніх і наступних уроків.
  6. Визначення головних цілей уроку та похідних від них цілей конкретних етапів.
  7. Визначення адекватності поставлених цілей рівню розвитку учнів класу, їх реалізація протягом уроку.



## II. Умови проведення уроку

### 1. Матеріально-технічні умови:

- наявність матеріально-технічних умов відповідно до визначених дидактичних завдань (спортивний майданчик, спортзал, стадіон, басейн, лісний масив і таке інше);
- наявність необхідної кількості обладнання, інвентарю, ТЗН у відповідності до поставлених цілей і завдань;
- ефективність використання матеріально-технічної бази, обладнання та інвентарю;
- розташування зон занять, обладнання та спортивного інвентарю для оптимального використання часу уроку.

### 2. Санітарно-гігієнічні умови:

- відповідність обладнання та інвентарю до віку та статі учнів, їх фізичної, технічної та функціональної готовності;
- відповідність спортивного одягу учнів до погодних умов, змісту виучуваного розділу програми (легка атлетика, спортивні ігри, лижна підготовка та ін.);
- підготовка місця проведення уроку відповідно до санітарно-гігієнічних вимог (чистота, освітленість, температура);
- відповідність обладнання та інвентарю до вимог правил із техніки безпеки.

3. Оптимальний психологічний мікроклімат уроку. Ряд педагогів відносять психологічний мікроклімат до основних умов проведення уроку. У даній роботі ми тільки позначаємо, що рівень взаємовідносин учителя та учнів відіграє значну роль у підвищенні якості навчально-виховного процесу. Більше уваги питанням створення оптимального мікроклімату на уроці слід приділити в психологічному аспекті аналізу уроку.

## III. Зміст навчального матеріалу уроку

1. Відповідність змісту навчального матеріалу до програми даного класу, дидактичних цілей уроку.
2. Відповідність змісту навчального матеріалу до виду та типу уроку.
3. Наявність зв'язку змісту навчального матеріалу зі змістом попередніх і наступних уроків.
4. Відповідність змісту до фізичної, технічної та функціональної підготовки учнів.
5. Наявність добору комплексу основних та допоміжних (підготовчих, підводячих, спеціальних) способів діяльності (фізичних вправ), а також науково-предметних і допоміжних (нормативно-профілактичних, історико-наукових, контрольних-оціночних, міжнаукових та міжпредметних) знань.
6. Озброєння учнів досвідом творчого застосування знань, умінь та навичок у мінливих, нестандартних умовах, а також досвідом емоційно-ціннісного ставлення до виучуваного матеріалу.
7. Якість добору змісту з урахуванням його цілісності, наукової та практичної вагомості елементів, достатньої інформаційності, практичної значущості.
8. Додержання логічної послідовності презентації змісту навчального матеріалу на кожному етапі уроку.

## IV. Структура уроку

### 1. Макроструктура уроку:

- відповідність тривалості підготовчої, основної та заключної частин уроку до віку учнів (молодші, середні та старші класи);
- логічна послідовність основних етапів уроку.

### 2. Мікроструктура основних частин уроку:

- наявність необхідних структурних елементів підготовчої, основної та заключної частини;

- оптимальність розподілу часу на мікроструктурні елементи змісту навчального матеріалу в підготовчій та заключній частині;
- оптимальність розподілу часу в основній частині на рішення основних дидактичних завдань уроку.

#### V. Методи навчання на уроці

1. Відповідність методів та прийомів навчання до цілей і дидактичних завдань, до змісту навчального матеріалу, вікових можливостей учнів і реальних навчальних умов проведення уроку. Нижче наводимо орієнтовані вимоги до окремих методів навчання

##### а) вербальні (словесні):

- якість мови вчителя (знання термінології, відсутність дефектів, образність, аргументованість та доступність викладання та ін.);
- оптимальність використання різноманітних форм: розповіді, пояснення, опису, інструктажу, команди, наказу та ін. форм методу слова;
- своєчасність використання методу слова, лаконічність і спрямованість ( звернення до всього класу, групи учнів, окремого учня);
- оптимальна тривалість часу, що використовується для розповіді, пояснення, опису, інструктажу та ін. форм методу слова.

##### б) наочні:

- наявність якісного показу вчителем фізичних вправ, комбінацій, окремих елементів;
- використання на уроці показу різних фізичних вправ учнями (як правильний, так і неправильний);
- застосування ілюстративних матеріалів (схем, малюнків, фото-кіноматеріалів та ін.);
- використання зорових орієнтирів (світові сигнали, інвентар різного кольору, розмітка залу і таке ін.);
- наявність застосування наочності з аргументованим поясненням.

##### в) практичні:

- доцільність використання методу розчленованого навчання фізичних вправ або методу навчання вправ у цілому;
- наявність необхідної кількості повторів виконання вправ для забезпечення тренувального ефекту;
- оптимальність використання навантаження, темпу та ритму виконання вправ;
- доцільність використання ігрового та змагального методів, специфічних тренувальних методів (повторний, перемінний, рівномірний).

##### г) стимулювання й контролю:

- система використання вербальної оцінки та оцінки бальної з метою стимулювання діяльності учнів, визначення рівня їх фізичної та технічної підготовки;
- озброєння учнів умінням оцінювати і контролювати власну діяльність та діяльність однокласників (взаємоконтроль та взаємооцінка);
- своєчасність попередження помилок, пояснення причин їх виникнення, визначення способів та засобів виправлення помилок;
- наявність оптимального сполучення різноманітних методів навчання, стимулювання та контролю.

2. Ефективність комплексного використання загальнодидактичних і спеціальних методів навчання.

#### VI. Організаційні форми навчання на уроці

1. Відповідність обраних організаційних форм діяльності учнів до цілей і завдань, до змісту та методів навчання.

2. Оптимальність добору і використання різноманітних організаційних форм діяльності учнів (фронтальна, групова, індивідуальна та їх різновиди, а також метод колового тренування).

3. Наявність на уроці необхідних організаційних заходів: своєчасний та організований початок і закінчення уроку; чітке шиккування та перешикування при зміні місця занять і видів роботи; розташування учнів на місці роботи з урахуванням просторових вимог до виконання фізичних вправ; визначення чергових, груповодів, капітанів команд, суддів та ін.; доцільність і своєчасність установки обладнання та розподілу інвентарю; організація страховки та самостраховки в ході уроку.

4. Обґрунтований розподіл учнів на групи, ланки, команди на основі вимог диференційованого підходу з урахуванням статевих, фізичних, технічних та функціональних можливостей учнів.

5. Наявність індивідуального підходу до організації діяльності учнів, які потребують окремих місць роботи.

6. Раціональність організації особистої діяльності вчителя: вибір місця розташування під час проведення підготовчої, основної, заключної частин уроку, організація самостійної діяльності найбільш підготовлених учнів і надання допомоги відстаючим.

7. Організація на уроці діяльності учнів, які віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи.

#### VII. Вирішення дидактичних цілей

Озброєння теоретичними знаннями: рівень озброєння учнів предметно-науковими та допоміжними знаннями (нормативно-профілактичні, історико-наукові, контрольні-оціночні, міжнаукові) з урахуванням мети уроку;

- відповідність якості теоретичних знань до загальнодидактичних вимог (12 критеріїв за І.Я.Лернером – міцність, системність, усвідомленість та ін.);
- якість перевірки рівня теоретичних знань учителем, яка форма використовується (усна, письмова, програмована).

2. Оволодіння практичними способами діяльності (руховими уміннями та навичками):

- рівень формування основних рухових умінь та навичок з урахуванням поставлених на уроці цілей;
- наявність розвитку основних рухових якостей;
- якість перевірки рівня засвоєння рухових умінь та навичок учителем: якість формування основних рухових здібностей (сили, швидкості, витривалості, спритності та ін.).

3. Рівень використання учнями теоретичних знань, рухових умінь та навичок у нестандартних умовах.

4. Озброєння учнів системою контролю та самоконтролю за рівнем засвоєння теоретичних знань, вироблення практичних умінь та навичок, розвитку основних рухових якостей (сила, швидкість, витривалість, спритність та ін.).

#### VIII. Вирішення завдань виховання

1. Чи були поставлені виховні цілі перед учнями?

2. Який вплив (позитивний чи негативний) мав на учнів рівень підготовки та реалізації основних структурних компонентів навчального процесу (поставлені цілі та завдання, організація умов, добір змісту та структури уроку, обрані методи, організаційні форми, рівень вирішення дидактичних цілей).

3. Наявність оптимального психологічного мікроклімату на уроці, позитивного фону взаємодії вчителя та учнів.

4. Уміння учнів поводитися відповідно до моральних норм.

#### IX. Вирішення завдань розвитку

1. Інтелектуальний розвиток (усвідомлене користування теоретичними знаннями, розумова будова моделі рухових дій, використання проблемних питань та вирішення проблемних ситуацій).

2. Фізичний розвиток (дозування навантаження з урахуванням віку, статі учнів, їх функціональної підготовки, додержання оптимального темпу та ритму виконання вправ, чергування активної роботи з відпочинком; наявність коригуючих вправ, вправ для формування правильної постави, ліквідації недоліків у будові тіла, розвитку оптимального дихання).

3. Естетичний розвиток.

4. Етичний і морально-вольовий розвиток.

5. Наявність системи контролю за рівнем функціонального стану (перевірка функціонального стану за допомогою пульсу і спостереження за зовнішнім виглядом учнів із метою попередження втоми; постійне використання засобів страхівки та самострахівки; відповідність фізіологічної кривої навантаження під час уроку до гігієнічних норм).

Показник максимального (межа) навантаження не повинен перевищувати на уроці 170 уд. за хвилину. Різниця між показниками на 45 хвилині та на початку уроку складає  $15 \pm 5$  ударів за 1 хвилину (рис.4.2).

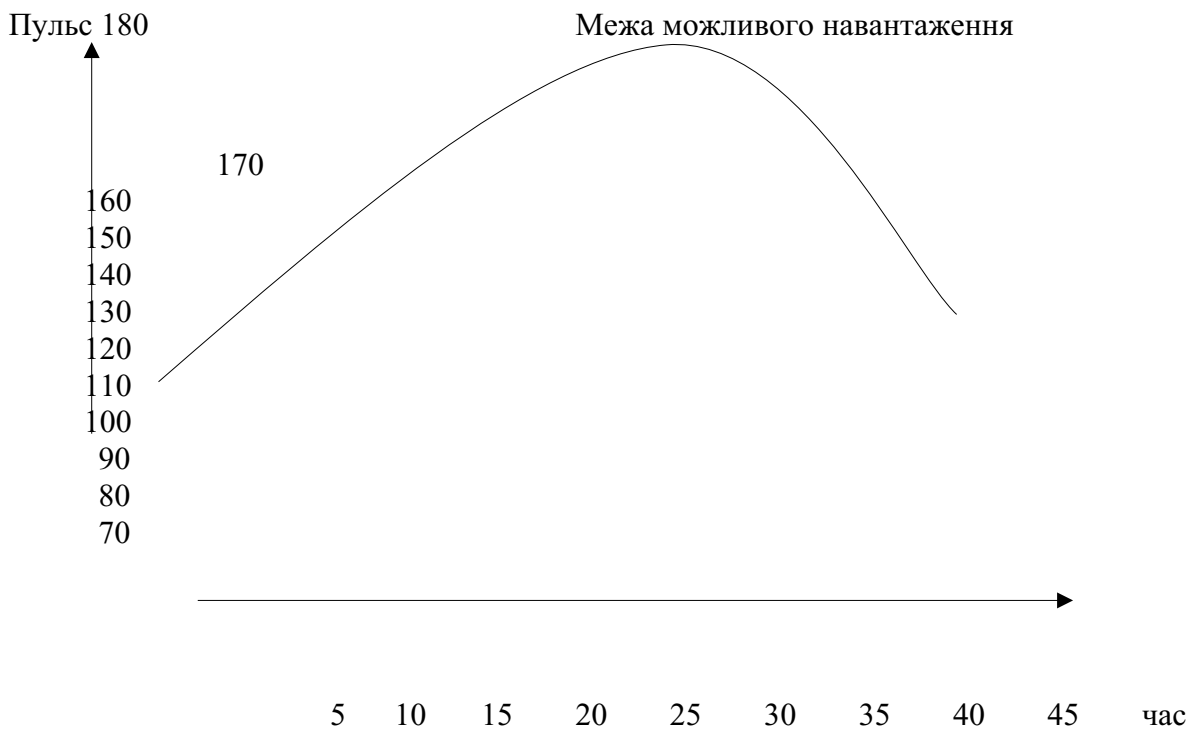


Рис.4.2. Графік фізичного навантаження на уроці

У процесі занять фізичними вправами, як правило, настає втома певного ступеня. Вона свідчить про термінове зменшення працездатності, виражається в зниженні рівня кількісних та якісних показників праці, погіршенні координації рухів, функцій основних систем організму, що при наступному збільшенні інтенсивності діяльності та навантаження може призвести до травм.

Про ступінь втоми учнів, окрім пульсометрії, можна судити із зовнішніх ознак. При цьому слід спостерігати за кольором шкіри тіла, обличчя, мімікою, ступенем пітливості, характером дихання та рухів, увагою за самопочуттям учнів.

Про характер реакції організму на фізичні навантаження можна судити з ряду істотних ознак, що наведені в роботі «Управління фізичним вихованням в загальноосвітньому навчальному закладі» [88; с. 162].

Фізичні навантаження, що перевищують функціональні можливості учня, а також темп і ритм виконання вправ, які неадекватні можливостям учнів, – головні причини виникнення травм та пошкоджень на уроках фізичної культури.

#### Х. Щільність уроку

Кожен учитель фізичної культури повинен прагнути до максимального використання часу на уроці та раціональної витрати його на вирішення поставлених цілей. Одним із показників ефективності уроку є його щільність, яка характеризує ефективність використання часу уроку. Під час аналізу уроку оцінюється загальна і моторна щільність.

##### 1. Загальна щільність уроку;

До раціонально витраченого часу належить: повідомлення мети уроку, пояснення техніки та правил виконання вправ, практичне виконання вправ, визначення функціонального стану учнів, інструктаж, пояснення помічених помилок та ін. До нераціонально витраченого часу слід віднести: невимушені простої, нераціональне шиккування та перешикування, підготовка місця занять (що слід було зробити до уроку), очікування черги виконання конкретної вправи тощо. На основі аналізу більше 1000 уроків фізичної культури нами були визначені орієнтовні показники загальної та моторної щільності уроків. Орієнтовні тому, що на них впливають види і типи уроків, а також вік учнів.

Показники:

- відмінно – 95-100%
- добре – 85-94%
- задовільно – 75-84 %

##### 2. Моторна щільність уроку

Час руху складається тільки з того часу, який витрачається учнями (учнем) на виконання різноманітних вправ. Для різних видів уроку критерії оцінювання різні.

Кросова або лижна підготовка:

- відмінно – 80% та більше
- добре – 70-79%
- задовільно – 60-69%

Спортивні та рухливі ігри, легка атлетика:

- відмінно – 75% та більше
- добре – 65-74%
- задовільно – 55-64%

Гімнастика, плавання:

- відмінно – 70% та більше
- добре – 60-69%
- задовільно – 50-59 %

Щільність уроку визначається за допомогою хронометражу, який проводиться з урахуванням таких видів діяльності учнів та вчителя:

- виконання учнями вправ;
- слухання вчителя (розповіді, пояснення, інструктажу) і спостереження за демонстрацією вправ; відпочинок, очікування виконання чергового завдання;

- шиккування, перешикування, підготовка місця занять, прибирання обладнання та інвентарю;
- простий.

У підручниках із теорії та методики фізичного виховання і в навчальному посібнику «Управління фізичним вихованням в загальноосвітньому навчальному закладі» [88] вже вказувалося на систему проведення хронометражу й оцінювання отриманих показників.

#### XI. Особистість учителя

Згідно з теоретичними дослідженнями Н. В. Кузьміної [271, 378] визначено п'ять основних компонентів діяльності вчителя. Ряд дослідників діяльності вчителів фізичної культури виділяють ще і шостий. Їх зміст та критерії оцінювання діяльності вчителя були розкриті в підрозділі 4.1.

У дослідженні ми пропонуємо 11 провідних компонентів, які слід розглядати під час здійснення педагогічного аналізу уроку фізичної культури. Такий підхід ми визначили як структурно-функціональний. Орієнтуючись на основні структурні компоненти навчального процесу ми у функціональній поєднаності аналізуємо кожен з них. У змісті наведених вище компонентів (елементів) аналізу уроку визначені орієнтовні складові оцінювання якості навчально-виховного процесу.

З метою упорядкування дій спостережачого за ходом навчально-виховного процесу і аналізуючого його якості ми пропонуємо власний підхід з певною логікою здійснення цього процесу. Особливістю уроків фізичної культури є визначення впливу фізичного навантаження на організм учнів. Це здійснюється за допомогою відстеження показників пульсу і фіксації їх на спеціальному графіку. На графіку пульсометрії відмічаються показники пульсу одного з учнів через кожні 5 хв, починаючи з 0 хв уроку.

До основних вимог показників пульсу слід віднести: пульс у ході уроку не може бути вищим 170 ударів за хвилину; ріст навантаження повинен бути поступовим, без різких підйомів та спадів; з 10 по 40 хвилину показники пульсу мусять бути в межах 110-170 ударів за хвилину; на 45 хвилині уроку показник пульсу не може перевищувати показник на 0 хв більше ніж на 15-20 ударів. Наприклад, якщо на початку уроку пульс був 85, то в кінці уроку – 100-105 і не більше.

Оцінку загальної та моторної щільності уроку здійснюють на основі показників, що розкриті під час розглядання щільності уроку як окремого компонента. У розробленому варіанті технологічної карти (додаток Л) спостереження та аналізу уроку вищезазначені одинадцять компонентів уроку, що розташовані в графіку 2 під номерами з 1 до 11. Аналізуючи якість реалізації кожного з них, необхідно відмічати оцінку на графіку за чотирьохбальною системою. Для деталізації оцінки кожен бал поділено на десять частин, і це дозволяє аналізуючому користуватися такими оцінками, як 3,8; 4,5; 5,6 бала та інші, або використовувати 12-бальну систему оцінювання.

Спостережачий за ходом навчального процесу у графі «Зміст навчального матеріалу» відмічає в хронологічному порядку навчальний матеріал, який використовує вчитель. У графі «Реальний результат етапу» фіксується рівень засвоєння учнями презентованого навчального матеріалу із застосуванням різних знаків або балів (5 або 12-ти бальна система).

Відповідно до бальних оцінок за кожний компонент утворюється графік (рис.4.3.), який допоможе визначити, на якому рівні реалізовано окремих компонентів уроку і в якому рівні розташована більша частина графіка. Усього на графіку визначено чотири рівні: високий, належний, задовільний і незадовільний. З урахуванням розташування графіка можна мати об'єктивні орієнтири для висловлення і фіксації підсумкової оцінки. Такий графік дає також можливість визначити компоненти, які реалізовані вчителем краще, і ті, удосконаленням яких йому слід займатися.

По закінченні уроку, на основі даних про реалізацію основних компонентів дидактичного процесу, аналізуючий робить певні висновки і визначає підсумкову оцінку. Згідно з висновками і підсумковою оцінкою формуються пропозиції вчителю щодо

ка, інтегр... ологічної... аченням

Напр... ою оцінювання з...  
 використанням тех... онентів були визначені такі  
 показники: 3,8; 4,6; 4,1; 3,8; 4,3; 4,7; 4,0; 4,2; 3,9; 4,1; 4,5. Згідно з наведеною формулою  
 визначаємо:

Розглянемо отримані показники на графіку:

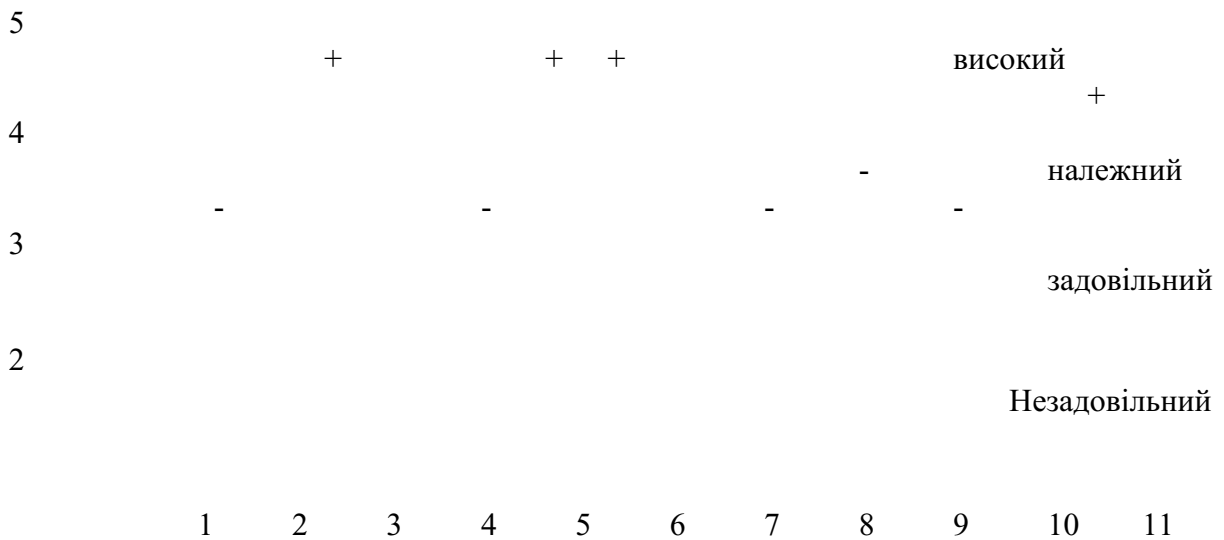


Рис. 4.3.Графік реалізації основних компонентів уроку

Аналіз отриманих показників на графіку свідчить, що його більша частина розташовується в зоні «належного рівня» (83,6%). Але конкретизація розташування кожного з компонентів дозволяє констатувати позитивні (+) і негативні (-) аспекти реалізації кожного компонента уроку.

#### Висновки до четвертого розділу

1. На основі впровадження системного підходу і орієнтуючись на модель методичної системи навчання учнів основної школи розкрита технологія організації навчального процесу. У якості складових етапів цього процесу були обрані блоки зазначеної методичної системи. Керуючись соціальним замовлення суспільства щодо формування здоров'я учнів визначено складові цільового блоку і на цій основі конкретизовано цілі і завдання основної школи у формуванні здоров'я учнів та їх фізичної підготовленості. Установлено, що існує кілька рівнів цілей від цілі-ідеалу до цілей і завдань реального навчального процесу. З метою переходу від глобальних до конкретних цілей необхідно здійснити декомпозицію перших. Для цього побудовано дерево цілей з визначенням їх рівнів. На основі визначених і конкретизованих цілей та завдань здійснюється добір змісту навчального матеріалу за логікою розкриття змісту фізкультурної освіти який включає: теоретичні знання, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру. На технологію організації навчального процесу

здійснюють вплив об'єктивні (закономірності і принципи навчання) і суб'єктивні (умови навчання, професійний рівень учителя, рівень підготовленості учнів) фактори.

2. З метою розкриття сутності інноваційних технологій у навчальному процесі досліджено питання визначення основних понять: інноватика, інноваційний процес, інноваційна діяльність тощо. Розкрито функції інноваційної діяльності, класифікація інновацій, критерії оцінювання педагогічних інновацій тощо. Визначено перелік інноваційних підходів до організації навчальної діяльності учнів (культурологічний, компетентнісний, синергетичний, діяльнісний та ін.) З'ясовано, що для впровадження різних інноваційних підходів необхідно розкрити їх сутність і встановити відмінності між ними.

3. На підставі розглянутих підходів досліджено шляхи впровадження нетрадиційних (інноваційних) навчальних занять з фізичної культури в школі. Визначено характер інноваційних уроків, напрямки до змін традиційних занять з метою надання їм інноваційних особливостей, умови включення таких уроків в систему навчальних занять. Показано, що уроків фізичної культури можна виділити лише декілька: уроки-змагання, уроки-ігри, уроки-казки, уроки-мандрівки, уроки «колового тренування», бінарні та інтегровані уроки.

4. Орієнтуючись на зазначені принципи і закономірності навчання визначено перелік загальнодидактичних вимог до аналізу уроку. До вимог, які носять специфічний для уроків фізичної культури характер, віднесено: урахування статевих та анатомо-фізіологічних особливостей учнів; постійний контроль за реакцією організму учнів на різні фізичні вправи та навантаження; досягнення належного рівня загальної та моторної щільності заняття; дотримання відповідних правил безпеки.

5. Для здійснення якісного аналізу уроку запропонована програма спостережень з його ходом та схеми аналізу. Подано власний варіант структурно-функціонального аналізу уроку на основі загальнодидактичної моделі навчального процесу. Розроблено авторську технологію спостереження за ходом навчального процесу на уроках фізичної культури, система його фіксації і наступного аналізу уроку. Для наочності наведено графік показників реалізації основних компонентів уроку та технологічну карту аналізу уроку фізичної культури.

## РОЗДІЛ 5

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У розділі розкриваються питання підготовки і проведення педагогічного експерименту, описано технологію його проведення, наведено критерії оцінювання рівня теоретичних знань, практичних умінь та навичок учнів основної школи, розвитку



провідних рухових здібностей під час упровадження розробленої методичної системи навчання. Особливо досліджується вплив методичної системи на теоретичну і практичну підготовку учнів. Аналізуються результати ефективності впровадження моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.

#### 5.1. Критерії та рівні сформованості теоретичних знань, практичних умінь та навичок і розвитку рухових здібностей дітей середніх класів

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в перевірці впровадження розробленої методичної системи в практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Основна увага була звернута на визначення зміни рівня теоретичних знань та фізичної підготовленості учнів основної школи. Зміст теоретичних знань добирався виключно з державних навчальних програм, а практичні нормативи визначалися з програм останніх 6 – років [424, 426, 490, 491] та Державних тестів і нормативних оцінок фізичної підготовленості населення України [165].

Як показав аналіз науково-методичної літератури і досвід передової практики в оцінюванні учнів на уроках фізичної культури виникає дві головні проблеми: як і коли оцінювати рівень засвоєння теоретичних знань і яка найбільш об'єктивна система оцінювання рівня розвитку фізичних (рухових) якостей.

Перш ніж розглянути ці проблеми, необхідно зупинитися на основних функціях оцінювання навчальних досягнень, які є підставою для визначення основних цілей контролю. Ці функції висвітлено в додатку 1 до наказу МОН України від 05.05.2008р. №371 «Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» [357]:

- контролююча – визначає рівень досягнень кожного учня (учениці), готовність до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителю відповідно планувати й викладати навчальний матеріал;
- навчальна – сприяє повторенню, уточненню й поглибленню знань, їх систематизації, удосконаленню вмінь та навичок;
- діагностико-корективна – з'ясовує причини труднощів, які виникають в учня (учениці) в процесі навчання; виявляє прогалини у засвоєному, вносить корективи, спрямовані на їх усунення;
- стимулювально-мотиваційна – формує позитивні мотиви навчання;
- виховна – сприяє формуванню умінь відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю і самоконтролю, рефлексії навчальної діяльності.

На питання «Як оцінювати рівень теоретичних знань?» ми знаходимо відповідь у зазначених вище загальних критеріях оцінювання, у яких вказується, що при оцінюванні навчальних досягнень учнів мають ураховуватися:

- характеристики відповіді учня: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність;
- якість знань: повнота, глибина, гнучкість, системність, міцність;
- сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези);
- самостійність оцінних суджень.

Друге питання пов'язано з тим, на яких уроках і в яких частинах кожного заняття необхідно визначити рівень теоретико-методичних знань в учнів, які способи контролю застосовувати. Складність вирішення цього питання полягає в тому, що провідним компонентом уроків фізичної культури є способи діяльності практичного характеру (фізичні вправи, комплекси і комбінації вправ тощо). І вчителю необхідно чітко спланувати, на яких уроках будуть повідомлятися теоретико-методичні знання, а на яких буде здійснено перевірку рівня засвоєних знань. На наш погляд, з урахуванням уведення в багатьох класах більше двох уроків фізичної культури два рази на чверть, можуть бути сплановані уроки теоретико-дослідницького спрямування, на яких необхідно повідомляти крупні блоки теоретичних знань, перевіряти рівень знань учнів, проводити дослідницьку роботу за станом реакції організму учнів на різні фізичні навантаження (наприклад, пробу Руф'є тощо).

Характеристики якості засвоєння теоретичних знань взаємопов'язані між собою і доповнюють одна одну. До основних характеристик цих знань, з урахуванням специфіки навчального предмета «Фізична культура» можна віднести такі:

1. Повнота знань – кількість знань, визначених навчальною програмою.
2. Глибина знань – усвідомленість існуючих зв'язків між групами знань.
3. Гнучкість знань – уміння учнів застосовувати набуті знання у стандартних і нестандартних ситуаціях знаходити варіативні способи використання знань.
4. Системність знань – усвідомлення структури знань, їх ієрархії та послідовності, тобто усвідомлення одних знань як базових для інших.
5. Міцність знань – тривалість збереження їх у пам'яті, відтворення їх у необхідних ситуаціях.

В основу оцінювання навчальних досягнень учнів покладено чотири рівні: початковий, середній, достатній і високий. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №329 від 13.04.2011р. затверджені «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти». У зазначених критеріях основні вимоги до кожного рівня формулюються таким чином:

Перший рівень – початковий. Відповідь учня (учениці) фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення.

Другий рівень – середній. Учень (учениця) відтворює основний навчальний матеріал, виконує завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.

Третій рівень – достатній. Учень (учениця) знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки. Відповідь учня (учениці) правильна, логічна, обґрунтована, хоча у ній бракує власних суджень.

Четвертий рівень – високий. Знання учня (учениці) є глибокими, міцними, системними; учень (учениця) вміє застосовувати їх для виконання творчих завдань, його (її) навчальна діяльність позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію.

Орієнтуючись на ці рівні, нами розроблені критерії оцінювання рівня теоретичних знань і способів діяльності інтелектуального характеру учнів основної школи (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Критерії оцінювання рівня теоретичних знань та способів діяльності  
інтелектуального характеру

Рівні компетентності	Бали	Критерії
1	2	3

1. Низький (інформаційно-рецептивний)	1	Учень володіє навчальним матеріалом на рівні елементарного розпізнання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів
	2	Учень володіє матеріалом на елементарному рівні засвоєння. Викладає його конкретними реченнями. Виявляє здатність викласти власну думку на елементарному рівні
	3	Учень володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу
2. Середній (репродуктивний)	4	Учень володіє матеріалом на початковому рівні, значну частину матеріалу відтворює на репродуктивному рівні
	5	Учень володіє матеріалом на рівні, вищому за початковий, здатний з допомогою вчителя логічно відтворити значну його частину
	6	Учень може відтворити значну частину теоретичного матеріалу. Виявляє знання і розуміння основних положень, з допомогою вчителя може аналізувати навчальний матеріал, порівнювати та робити висновки, виправляти допущені помилки
3. Достатній (конструктивно-варіативний)	7	Учень здатний застосовувати вивчений теоретичний матеріал на рівні стандартних ситуацій, частково контролювати власні навчальні дії, аргументи, власні твердження
	8	Учень вміє зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом учителя, у цілому самостійно застосовувати її на практиці, контролювати власну діяльність, виправляти помилки і добирати
	9	Учень вільно (самостійно) володіє вивченим обсягом матеріалу, у тому числі застосовує його на практиці, вільно розв'язує завдання в стандартних ситуаціях, самостійно виправляє допущені помилки, добирає переконливі аргументи під час викладу вивченого матеріалу
4. Високий (творчий)	10	Учень виявляє початкові творчі здібності, самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, оцінює окремі нові факти, явища, ідеї, знаходить джерела інформації та самостійно використовує їх відповідно до цілей, які поставив учитель

Продовження табл. 5.1

Рівні компетентності	Бали	Критерії
	11	Учень вільно висловлює власні думки і відчуття, визначає програму особистої пізнавальної діяльності, самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них; без допомоги вчителя знаходить джерела інформації, використовує одержані відомості відповідно до мети та завдань

		власної пізнавальної діяльності. Використовує набуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях, переконливо аргументує особисту життєву позицію, узгоджуючи її із загальнолюдськими цінностями
	12	Учень вільно висловлює власні думки і відчуття, визначає програму особистої пізнавальної діяльності, самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них; без допомоги вчителя знаходить джерела інформації, використовує одержані відомості відповідно до мети та завдань власної пізнавальної діяльності. Використовує набуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях, переконливо аргументує особисту життєву позицію, узгоджуючи її із загальнолюдськими цінностями

Такі об'ємні характеристики ми розробили для вчителів фізичної культури з метою диференціації оцінювання навчальних досягнень учнів і визначення конкретної вербальної та бальної оцінки.

Серед способів перевірки знань учнів можуть використовуватися: безмашинний тестовий контроль, коли учні у письмовій формі відповідають на запитання (варіанти тестових завдань наводяться в додатку М); тестовий контроль із застосуванням комп'ютерної техніки; усне опитування в різних формах (від індивідуального до фронтального); написання творчих робіт у формі доповідей, рефератів тощо.

Рівень знань також оцінюється на уроках фізичної культури через їх прояв під час вивчення фізичних вправ, оволодіння практичними вміннями і навичками, формування рухових здібностей тощо. Фіксація рівня засвоєння теоретичних знань відбувається у формі поточного оцінювання і визначення бальної оцінки.

Аналіз змісту програм із фізичної культури, починаючи з 1974 року і до 2006 року (всього 8 програм), свідчить, що співвідношення теоретичного і практичного навчального матеріалу (теоретичного і практичного компонентів змісту фізкультурної освіти) складає приблизно 10% і 90%. Тому оцінювання навчальних досягнень учнів в основному спирається на рівень володіння учнями практичними вміннями і навичками, а також на розвиток основних рухових здібностей (фізичних якостей). В останніх програмах ми спостерігаємо використання такого поняття, як «навчальні контрольні нормативи» або «контрольні навчальні нормативи». На наш погляд, це є термінологічною помилкою, яка не дає змогу чітко визначити роль навчальних і контрольних нормативів та їх змістовну сутність. Поняття «навчальний норматив» повинно передбачати оцінювання техніки виконання основних елементів змісту навчального матеріалу, що вивчається в кожному розділі програми (гімнастика, легка атлетика, футбол тощо). Наприклад, техніка виконання перекиду вперед (гімнастика), техніка бігу по дистанції (легка атлетика), техніка жонгливання м'ячем (футбол) тощо. Ми підтримуємо думку Б.М.Шияна [533, с.60], що, оцінюючи якість (техніку) виконання вправ, учитель керується вимогами до аналогічних вправ у відповідних видах спорту. Відхилення у виконанні вправ учнями від названих вимог вважається помилкою.

Призначенням контрольних нормативів є визначення різноманітних кількісних показників (хвилини, секунди, метри, сантиметри, кількість повторень визначеної вправи тощо) учнів у виконанні конкретних фізичних вправ (біг, стрибки, метання тощо) і співставлення їх із вимогами навчальної програми для кожного класу. Контрольні нормативи існували в усіх програмах із фізичної культури, а з 2001 року було введено тестову перевірку рівня розвитку основних рухових здібностей у формі орієнтовного комплексного тесту і обов'язкового комплексного тесту в 4, 9, 11 класах. Але в останній час наказами МОН України [356] та вимогами нових програм із фізичної культури 2009-

2010 років (за ред. Т. Ю. Круцевич) різні форми тестування рівня фізичної підготовленості учнів ліквідовано. Ми повністю підтримуємо думку про те, що впровадження тестів рухової підготовленості учнів різних класів повинно носити діагностуючий, а не констатувальний оціночний характер. З метою створення об'єктивної диференційованої системи оцінювання нами розроблено орієнтовні критерії рівня засвоєння учнями способів діяльності практичного характеру (рухових умінь і навичок) (табл.5.2.).

Таблиця 5.2

Критерії оцінювання рівня засвоєння учнями способів діяльності практичного характеру (рухових умінь та навичок)

Рівні компетентності	Бали	Критерії
1	2	3
1. Низький (інформаційно-рецептивний)	1	Учень тільки уявляє контури виконання певної рухової дії, зв'язки вправ, комбінації (далі будемо називати рухові вправи).
	2	Рухова вправа використовується учнем на рівні апробації (першого виконання).
	3	Учень виконує елементи рухової вправи окремо без додержання основних контурів правильної техніки.
2. Середній (репродуктивний)	4	Учень виконує рухову вправу з додержанням основних контурів правильної техніки, але з грубими помилками.
	5	Рухова вправа виконується з двома грубими помилками і двома-трьома незначними помилками.
	6	Рухова вправа виконується, але з однією грубою помилкою і двома-трьома незначними помилками.
3. Достатній (конструктивно-варіативний)	7	Рухова вправа виконується учнем в цілому впевнено, але з однією грубою помилкою і однією-двома незначними помилками.
	8	Учень упевнено виконує рухову вправу з додержанням установлених контурів техніки.
	9	Рухова вправа виконується на належному рівні з двома-трьома незначними помилками.
4. Високий (творчий)	10	Виконання рухової вправи з однією незначною помилкою.
	11	Виконання рухової вправи без єдиної помилки.
	12	Ідеальне виконання рухової вправи на рівні спортсмена-розрядника.

Матеріали тестової перевірки повинні стати «інструментом» сумісної діяльності вчителів фізичної культури та учнів для визначення рівня підготовленості кожного учня і подальших засобів удосконалення цього процесу. У зв'язку з висловленим виникає ще одна глобальна проблема –

комплексне оцінювання рівня фізичної підготовленості учнів. Мова йде про те, що до останнього часу певна рухова здібність оцінюється за допомогою конкретного рухового тесту (наприклад, сила – підтягування, гнучкість – нахил уперед, спритність – човниковий біг тощо). Вважаємо, що для об'єктивного оцінювання рівня розвитку певної рухової здібності необхідно використовувати «батарею» (комплекс) рухових тестів. Але вивчення

і вирішення цієї проблеми потребує окремого наукового дослідження.

## 5.2. Дослідження результатів ефективності впровадження моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи

Для проведення педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності впровадження моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів було підібрано моніторинговий інструментарій, визначено експериментальні і контрольні класи, контрольні теоретичні питання і нормативи фізичної підготовленості учнів.

Відповідно до поставлених завдань дисертаційної роботи були відібрані загальноприйняті та апробовані сучасні методи організації наукових досліджень, багаторічне використання яких у практиці педагогіки, психології, фізичного виховання та спорту підтвердило їхню інформативність та адекватність.

Разом з тим, певна особливість цього вибору полягала в тому, що до переліку вибраних методик дослідження входили також сучасні комп'ютеризовані методики, що тестують психофізіологічні якості й показники розвитку організму, а також сприяють навчанню певним руховим діям.

Для визначення спеціальної рухової підготовленості досліджуваних учнів було здійснено педагогічне тестування, де було визначено рівень розвитку певних рухових здібностей. Для цього використовувалися наступні види випробувань: стрибок у довжину з місця, нахил тулуба вперед в положенні сидячи, човниковий біг 4x9м. (опис умов і правила проведення наводяться в додатку Р).

Статистичне опрацювання цифрового матеріалу дослідження здійснювалось за допомогою прикладних комп'ютерних програм «Statsoft statistica v6.0». Був заснований вибірковий метод та багатомірні статистичні аналізи, вибір яких здійснювався відповідно до рекомендацій спеціальних джерел ( С. В. Начинская; 2000, 2002. 2005).

Вибірковий метод передбачав розрахунок наступних показників:

- середньо арифметичного ( $\bar{x}$ );
- середнього квадратичного відхилення ( $\sigma$ );
- помилки середнього арифметичного ( $m$ );
- достовірності чисельності вибірки ( $n$ );
- перевірки гіпотези щодо нормальності розподілу цифрових значень за коефіцієнтами асиметрії ( $A$ ) та ексцесу ( $\epsilon$ );
- достовірності різниці між середніми арифметичними за критерієм Фішера (С. В. Начинская; с. 228-229)

Дослідно-експериментальна робота проводилась автором протягом 7 років ( 2005-2011р.р.) у два етапи. Перший етап (2005-2008 рр.) проводився в загальноосвітніх навчальних закладах Донецької, Миколаївської, Харківської областей та м. Харкова. Було проведено констатуючий експеримент із метою визначення рівня фізичної підготовленості учнів за трьома найбільш доступними руховими тестами. До таких тестів нами були віднесені: човниковий біг 4x9м з метою визначення рівня розвитку спритності; нахил тулуба уперед у положенні сидячи (гнучкість); стрибок у довжину з місця (швидкісно-силові здібності). Усього констатувальним дослідженням було охоплено 2562 учня (5кл. – 430; 6 кл. – 441; 7 кл. – 543; 8 кл. – 499; 9 кл. – 649) з них: дівчат – 1185; хлопців – 1377 ( табл..5.1). Другий етап (2009-2011р.р.) був присвячений формулюючому експерименту в якому брали участь загальноосвітні навчальні заклади м.Харкова (фізмат лицей №27, ЗНЗ

№ 51, ЗНЗ №153; зміст договорів наводиться в додатках Л, М, Н. )

Під час проведення формувального експерименту визначався рівень фізичної підготовленості учнів, який виражався у ступені засвоєння провідного компонента навчального предмета «фізична культура», способів діяльності практичного характеру і рівня сформованості об'єктивно функціонально пов'язаних з ними теоретичних знань учнів 5-9 класів. Усього формуючим експериментом було охоплено 778 учнів. З них: 5 кл. – 161, 6 кл. – 165, 7 кл. – 155, 8 кл. – 146, 9 кл. – 151.

Якість рівня фізичної підготовленості учнів під час проведення констатуючого дослідження оцінювалася у порівнянні з Державними тестами і нормативними оцінками фізичної підготовленості населення України (табл. 5.3., 5.4.). Це було пов'язано з тим, що у період з 2005 по 2011 роки неодноразово змінювалися навчальні програми і відповідні навчальні нормативи й рухові тести.

Таблиця 5.3

Показники розвитку швидкісно-силових здібностей у дівчат  
(стрибок у довжину з місця)

Область	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл
Миколаївська	141.02	151.5	162.02	167.2	168.4
Донецька	142.04	157.86	158.36	163.13	164.8
Харківська	141.6	152.5	157.1	165.5	168.3
м. Харків	142.7	153.1	157.1	164.6	175.2
М m	141,84 0,86	153,74 3,12	158,64 3,48	165,10 2,10	169,17

Таблиця 5.4

Показники розвитку швидкісно-силових здібностей у хлопчиків  
(стрибок у довжину з місця)

Область	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл
Миколаївська	157.3	168.3	169.6	173.2	202.1
Донецька	160.28	161.61	164.02	182.13	200.14
Харківська	157.77	167.98	174.5	177.13	200.53
м. Харків	164.8	173.5	175.5	184.4	203.1
М m	160,03 4,77	167,84 6,23	170,90 6,88	179,21 5,99	201,47 1,93

Аналіз показників рівня розвитку швидкісно-силових здібностей свідчить, що у порівнянні з вимогами Державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості населення України по всіх класах учні досягають оцінки «чотири».

Аналіз показників розвитку гнучкості доводить, що рівень у дівчат значно вище ніж у хлопців (табл. 5.5., 5.6.). Так у дівчат 5, 7, і 9 класів показники відповідають оцінці «чотири» Державних тестів, в 6 і 8 класах тільки оцінці «трійка». У хлопців оцінку «три» отримали учні 8 і 9 класу, а учні 5, 6 і 7 класів виконали тест на гнучкість на два бали.

Таблиця 5.5

Показники розвитку гнучкості у дівчат  
(нахил тулуба у положенні сидячи)

Область	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл
Миколаївська	12.42	12.075	14.8	12.83	14.375

Донецька	12.74	13.05	12.30	11.80	14.1
Харківська	14.74	15.71	16.82	16.81	17.42
м. Харків	13.3	14.8	14.46	15.37	15.18
М m	13.29 1.41	13.90 1.81	14.59 2.23	14.07 2.74	15.26 2.16

Таблиця 5.6

Показники розвитку гнучкості у хлопчиків  
(нахил тулуба у положенні сидячи)

Область	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл
Миколаївська	10.41	8.93	7.92	10.16	9.19
Донецька	10.38	9.35	9.44	8.27	9.16
Харківська	8.76	9.47	9.36	10.82	13.91
м. Харків	9.32	11.12	10.51	11.69	14.14
М m	9.71 0.95	9.71 1.41	9.30 1.38	10.23 2.04	11.10 2.54

У порівнянні з розвитком гнучкості показники виконання човникового бігу 4x9 м дещо кращі (табл. 5.7, 5.8.). Але і тут спостерігається певна тенденція в погіршенні результатів до 8 і 9 класів. Так, якщо у дівчат 5 і 6 класів рівень розвитку спритності спостерігається на рівні чотирьох балів, а в 7 і 8 класі навіть п'яти балів, то в 9 класі більшість учасників виконали руховий тест тільки на трійку. У хлопців показники кращі: 5, 6, і 7 класи на «п'ять» балів, а 8 і 9 класи на чотири наближені до трьох.

Таблиця 5.7

Показники розвитку спритності у дівчат (човниковий біг 4x9 м)

Область	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл
Миколаївська	11.33	11.67	11.11	10.79	10.83
Донецька	11.41	11.09	11.99	11.04	11.03
Харківська	11.65	11.52	10.75	10.92	10.68
м. Харків	10.99	10.85	10.75	10.35	10.41
М m	11.34 0.54	11.28 0.39	11.15 0.74	10.77 0.27	10.73 0.32

Таблиця 5.8

Показники розвитку спритності у хлопчиків (човниковий біг 4x9 м)

Область	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл
Миколаївська	10.93	10.58	10.66	10.082	9.99
Донецька	10.98	10.89	10.63	10.3	10.5
Харківська	11.1	10.6	10.5	10.1	10.1
м. Харків	10.9	10.2	9.96	9.95	9.76
М m	10.98 0.29	10.56 0.44	10.43 0.49	10.20 0.20	10.08 0.42

На другому етапі під час проведення формувального експерименту для визначення якості засвоєння способів рухової діяльності використовувалися такі ж рухові тести як і в констатуючому експерименті: нахил тулуба уперед в положенні сидячи ноги нарізно (гнучкість); стрибок у довжину з місця (швидкісно-силові здібності); човниковий біг 4 x 9м (спритність).

Всього у проведенні формуючого експерименту приймало участь 778 учнів 5-9 класів основної медичної групи (табл. 5.9, 5.10).



Таблиця 5.9

Показники рівня фізичної підготовленості дівчат 5-9 кл.  
в експериментальних класах

Здібності	5 кл-40ч	6 кл-41ч	7 кл-37ч	8 кл-34ч	9 кл-39ч
Спритність(човниковий біг 4X9м)	11,32±0,34	11,22±0,44	11,11±0,48	10,71±0,62	10,62±0,61
Гнучкість (уперед)	13,668±2,14	14,562±1,38	14,596±1,15	15,153±1,38	16,72±2,18
Швидкісно-силові (стрибок у довжину з місця)	142,52±2,14	154,79±3,11	159,25±2,13	166,15±2,34	173,46±2,78

Таблиця 5.10

Показники рівня фізичної підготовленості хлопців 5-9 кл.  
в експериментальних класах

Здібності	5 кл-39ч	6 кл-43ч	7 кл-39ч	8 кл-40ч	9 кл-39ч
Спритність(човниковий біг 4X9м)	10,79±0,36	10,538±0,33	10,40±0,71	10,16±0,32	9,894±0,56
Гнучкість (уперед)	9,166±0,43	10,172±0,41	9,998±0,56	10,84±1,16	11,25±1,41
Швидкісно-силові (стрибок у довжину з місця)	161,77±3,12	167,57±2,44	172,01±3,68	180,36±5,35	201,57±2,44

Аналіз порівняльної таблиці показників рівня розвитку рухових здібностей свідчить, що при проведенні всіх тестів результати учнів експериментальних класів вище ніж у школярів контрольних класів (табл. 5.11, 5.12). Для наочності наведені показники в таблицях відображені на рис 5.1-5.6.

По розвитку окремих рухових здібностей можна зробити висновки про різні рівні результатів учнів по класах. Так у дівчат в розвитку спритності результати учнів контрольних та експериментальних класів коливаються у межах від 0,7 сек у 7 класі до 1,02-1,05 сек у 5 і 9 класах; гнучкість від 3,38 см у 5 класі до 5,46 см у 9 класі; швидкісно-силові здібності від 6,68 см у 5 класі до 15,03 см у 9 класі. В показниках розвитку рухових здібностей хлопців спостерігається така ж тенденція: спритність – від 0,82 сек у 8 класі до 1,19 сек у 5 класі; гнучкість – від 1,46 см у 5 класі до 2,66 у 8 класі; швидкісно-силові здібності – від 10,64 у 9 класі до 14,74 у 5 класі.

## Показники рівня фізичної підготовленості дівчат у 5-9 кл.

Дівчата	5 клас			6 клас			7 клас			8 клас			9 клас		
	контр	експ.	t	контр	експ.	t	контр	експ.	t	контр	експ.	t	контр	експ.	t
	$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$	
Спритність	12,34 $\pm$ 0, 54	11,32 $\pm$ 0, 34	1, 60	12,05 $\pm$ 0, 39	11,22 $\pm$ 0, 44	1, 41	11,81 $\pm$ 0, 74	11,11 $\pm$ 0, 48	0, 79	11,56 $\pm$ 0, 71	10,71 $\pm$ 0, 62	0, 90	11,67 $\pm$ 0, 32	10,62 $\pm$ 0, 61	1, 52
Гнучкість	10,29 $\pm$ 1, 41	13,67 $\pm$ 2, 41	1, 21	10,9 $\pm$ 1,81	14,56 $\pm$ 1, 38	1, 61	10,59 $\pm$ 2, 23	14,6 $\pm$ 1,15	1, 60	11,07 $\pm$ 2, 74	15,15 $\pm$ 1, 38	1, 33	11,26 $\pm$ 2, 16	16,72 $\pm$ 2, 18	1, 78
Швид.-сил. якості	135,84 $\pm$ 0, 86	142,52 $\pm$ 2, 14	2, 90	142,74 $\pm$ 3, 12	154,79 $\pm$ 3, 11	2, 74	149,68 $\pm$ 3, 48	159,25 $\pm$ 2, 13	2, 35	153,1 $\pm$ 2,1	166,15 $\pm$ 2, 34	4, 15	158,43 $\pm$ 0, 43	173,46 $\pm$ 2, 78	5, 34

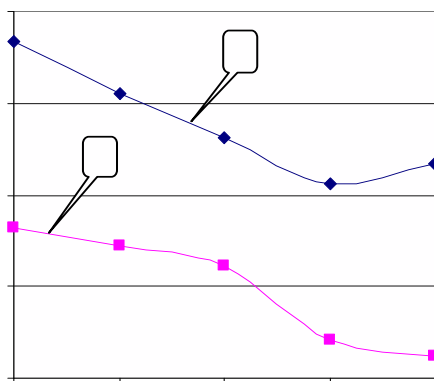


Рис.5.1. Рівні розвитку швидкісно-силових здібностей  
1 – контрольна група;  
2- експериментальна група.

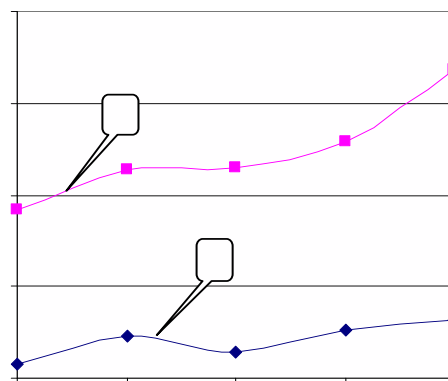


Рис.5.2. Рівні розвитку гнучкості  
1 – контрольна група;  
2- експериментальна група.

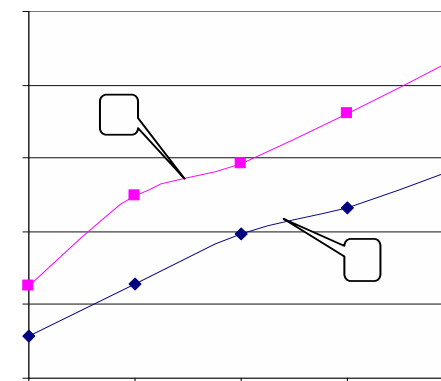


Рис.5.3. Рівні розвитку швидкісно-силових здібностей  
1 – контрольна група;  
2- експериментальна група.

Показники рівня фізичної підготовленості хлопців у 5-9 кл.

Хлопці	5 клас			6 клас			7 клас			8 клас			9 клас		
	контр	експ.	t	контр	експ.	t	контр	експ.	t	контр	експ.	t	контр	експ.	t
	$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$		$\pm m$	$\pm m$	
Спритність	11,98 $\pm$ 0,29	10,79 $\pm$ 0,36	2,57	11,56 $\pm$ 0,44	10,54 $\pm$ 0,33	1,85	11,43 $\pm$ 0,49	10,4 $\pm$ 0,71	1,19	10,98 $\pm$ 0,2	10,16 $\pm$ 0,32	2,17	10,75 $\pm$ 0,42	9,89 $\pm$ 0,56	1,23
Гнучкість	7,71 $\pm$ 0,95	9,17 $\pm$ 0,43	1,40	7,71 $\pm$ 1,41	10,17 $\pm$ 0,41	1,68	8,3 $\pm$ 1,38	9,998 $\pm$ 0,56	1,14	8,23 $\pm$ 2,04	10,84 $\pm$ 1,16	1,11	9,1 $\pm$ 2,54	11,25 $\pm$ 1,41	0,74
Швид.-сил. якості	147,03 $\pm$ 4,77	161,77 $\pm$ 3,12	2,59	152,84 $\pm$ 6,23	167,57 $\pm$ 2,44	2,20	159,9 $\pm$ 6,88	172,08 $\pm$ 3,68	1,56	165,2 $\pm$ ,99	180,36 $\pm$ 5,35	1,89	190,93 $\pm$ 1,93	201,57 $\pm$ 2,44	3,42

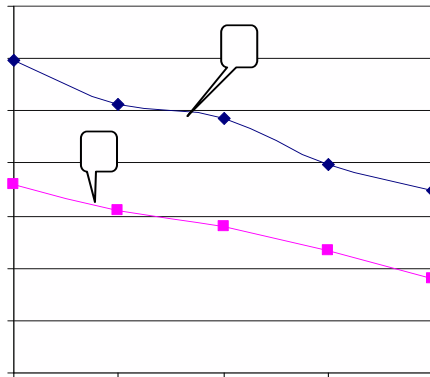


Рис.5.4. Рівні розвитку швидкості  
1 – контрольна група;  
2- експериментальна група.

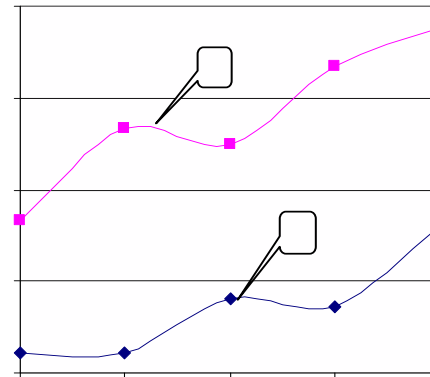


Рис.5.5. Рівні розвитку гнучкості  
1 – контрольна група;  
2- експериментальна група.

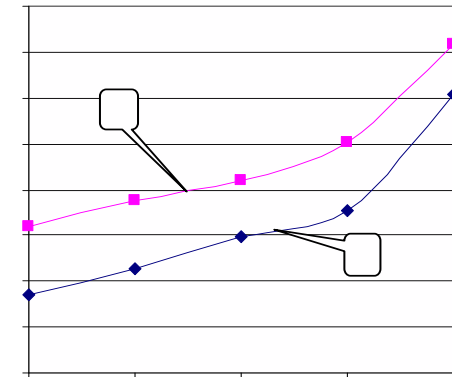


Рис.5.6. Рівні розвитку швидкісно-силових здібностей  
1 – контрольна група;  
2- експериментальна група.



Аналіз показників критерія Стьюдента свідчить, що достовірна різниця спостерігається в наступних вимірюваннях: у дівчат – швидкісно-силові здібності по всіх класах; у хлопців – спритність (5 і 8 класи), швидкісно-силові здібності (5, 6, 9 класи). Не виявлена достовірна різниця у дівчат по показникам спритності і гнучкості, а у хлопців: спритність (6, 7, 9 класи), гнучкість – усі класи, швидкісно-силові здібності – 7 і 8 класи. Такі показники свідчать про невелику різницю між результатами учнів контрольних та експериментальних класів (на відповідних рисунках ця тенденція не спостерігається враховуючи обраний масштаб відображення) і це пов'язано з тим, що учителі фізичної культури після відміни рухових тестів зменшили кількість фізичних вправ, що сприяють розвитку основних рухових здібностей і, як наслідок результати учнів на достатньому рівні не зростають.

Виходячи з результатів проведеного дослідження можна зробити висновок, що в цілому зміст навчального предмета «Фізична культура» засвоюється на рівні значно нижчому відносно потенційних можливостей учнів (з урахуванням того, що навчальні нормативи розвитку рухових якостей виконували тільки школярі основної медичної групи).

У ході формуючого експерименту з визначення рівня теоретичних знань були розроблені завдання у тестовій формі на основі тем теоретико-методичних знань навчальних програм з фізичної культури для учнів 5-9 класів. Для кожного класу визначено від 5 до 6 основних тем. Завдання носили як репродуктивний, так і творчий характер, і передбачали такі напрямки: соціально-економічний, історичний, екологічний, санітарно-гігієнічний, анатомо-фізіологічний, медичний, валеологічний та теоретико-методичний з навчального предмета. За кожною темою учням пропонувалося чотири варіанти відповідей, один вважався найбільш повним і правильним. Наведемо запитання і варіанти відповідей для учнів 5 класу (запитання і варіанти відповідей для 5-9 класів наведені в додатку К).

1. Здоровий спосіб життя, це:

- а) відмова від шкідливих звичок;
- б) щоденні заняття фізичними вправами і загартування різними засобами;
- в) спосіб життєдіяльності, спрямований на укріплення здоров'я і тривалу творчу працездатність, що дозволяє протидіяти різноманітним хворобам тощо.
- г) процес дотримання певних норм і правил, обмежень у повсякденному житті, що зберігають здоров'я;

2. Види порушень постави

- а) сколіоз, кіфоз, горб;
- б) сутулуватість, кіфоз, лордоз;
- в) плоска спина, сколіотична постава, сутулуватість, кіфоз, лордоз;
- г) викривлення хребта в різні сторони.

3. Фізичний розвиток – це:

- а) процес змін форм і функцій організму людини протягом її індивідуального життя;
- б) сукупність ознак, що характеризують зовнішні показники «фізичного стану» організму на тому чи іншому етапі його фізичного розвитку;
- в) той стан, коли людина може виконувати будь-які фізичні вправи;
- г) перша і друга відповіді разом.

4. Фізична підготовленість, це:

- а) володіння основними фізичними вправами;
- б) високий рівень розвитку фізичних якостей;
- в) рівень досягнутого розвитку фізичних якостей, формування рухових навичок у результаті спеціалізованого процесу фізичного виховання;



	38,2 %		41,6 %	22,9 %	59,3 %	43,4 %	48,2 %	23,8 %		
--	-----------	--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--	--

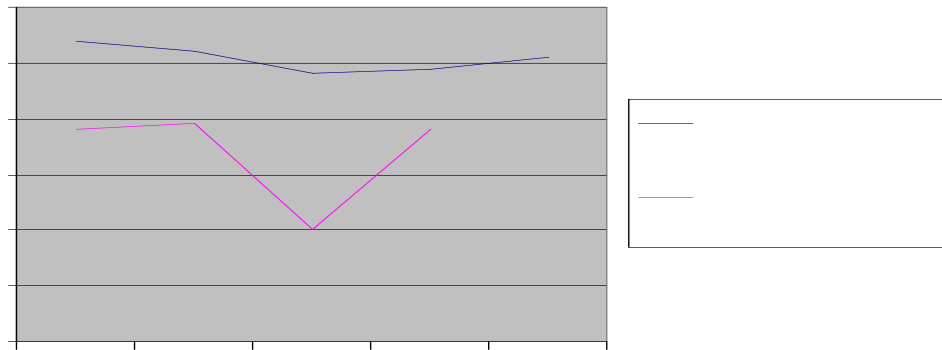


Рис. 5.7. Порівняльні показники за першим питанням

Аналіз якості відповідей на друге запитання виявив, що ускладнення у відповідях учнів і контрольних, і експериментальних класів викликали однакові запитання, хоча рівень відповідей в експериментальних класах вище (рис.5.8.). Так, низькі показники (10%) були виявлені в п'ятому класі на запитання „Здоровий спосіб життя, це:” і в дев'ятому класі (18%) під час відповідей на запитання „Хто став першим Олімпійським чемпіоном незалежної України?”. В інших контрольних класах рівень правильних відповідей знаходився у межах 35-43%.

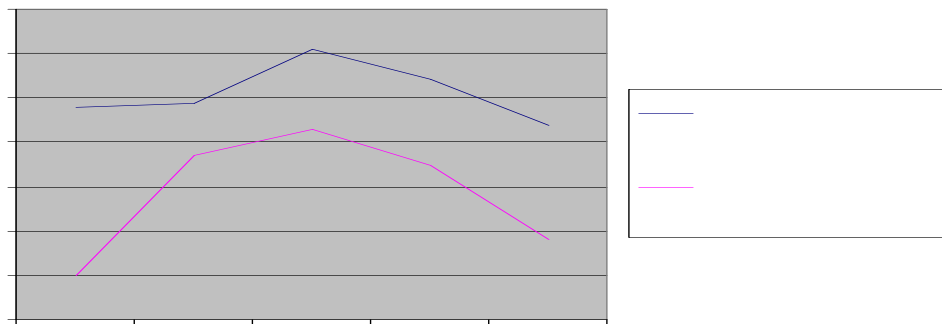


Рис. 5.8. Порівняльні показники за другим питанням

На третє запитання низькі показники у відповідях спостерігалися у учнів контрольних класів: 5-15% і 6-31% (рис. 5.9.). У п'ятому класі учні не змогли визначити що таке фізичний розвиток, а в шостому – конкретизувати вплив алкоголю на здоров'я людини. В інших класах показники контрольних класів вже досягли рівня 46%, а в експериментальних класах показники коливалися від 44% в п'ятому класі до 63% в дев'ятому. Нижчий показник виявлений у завданні, де учням необхідно було перелічити шкідливі звички.

Рис. 5.9. Порівняльні показники за третім питанням

Низькі показники за четвертим питанням виявлені в сьомому класі (12% – засоби розвитку гнучкості), у дев'ятому класі (20% – правила складання індивідуальних програм занять фізичними вправами) і в шостому класі (31% – «Які засоби витривалості Ви знаєте?») (рис. 5.10.). На це питання в експериментальних класах рівень відповідей складав від 39 до 60%. Самий нижчий показник мали учні п'ятого класу (39%) під час розкриття поняття «Здоровий спосіб життя» і 38% в запитанні про засоби розвитку гнучкості.

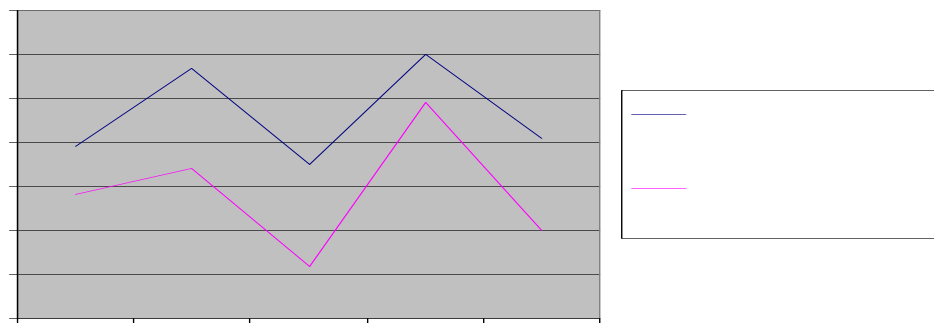


Рис.5.10. Порівняльні показники за четвертим питанням

Аналіз відповідей на п'яте запитання доводить, що учні і контрольних і експериментальних класів найнижчі показники виявили в шостому і сьомому класах (див. рис. 5.11.). Так на запитання для шостого класу „Які види витривалості підлягають контролю?“ у контрольних класах тільки 12% знайшли правильну відповідь, а в експериментальних класах – 43%. У сьомому класі під час визначення засобів контролю за розвитком гнучкості в контрольних класах правильну відповідь знайшли 31% учнів, а в експериментальних класах – 49%.

На шосте питання гірше за всіх відповіли учні п'ятого, шостого і восьмого класів (див. рис. 5.12.). Тільки 22% учнів п'ятого класу змогли відповісти на запитання „Які фізкультурно-оздоровчі заходи проводяться в школі?“, учні шостого класу (22%) під час визначення основних правил поведіння на водоймі та учні восьмого класу (23% правильних відповідей) не змогли назвати заходи під час отримання опіків.



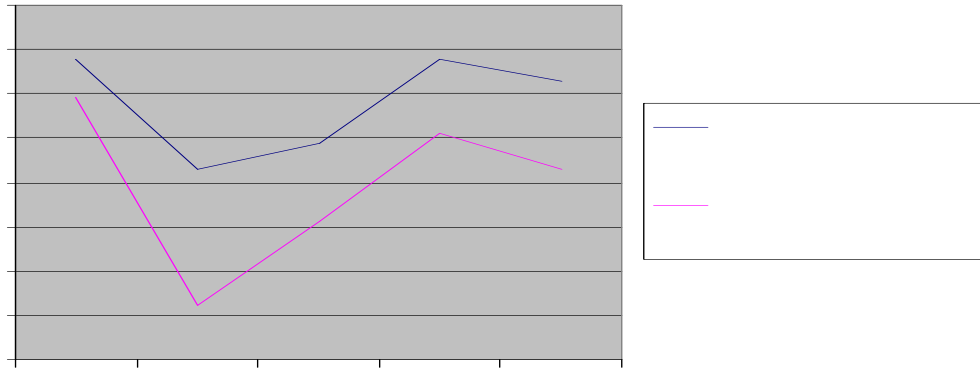


Рис. 5.11. Порівняльні показники за п'ятим питанням

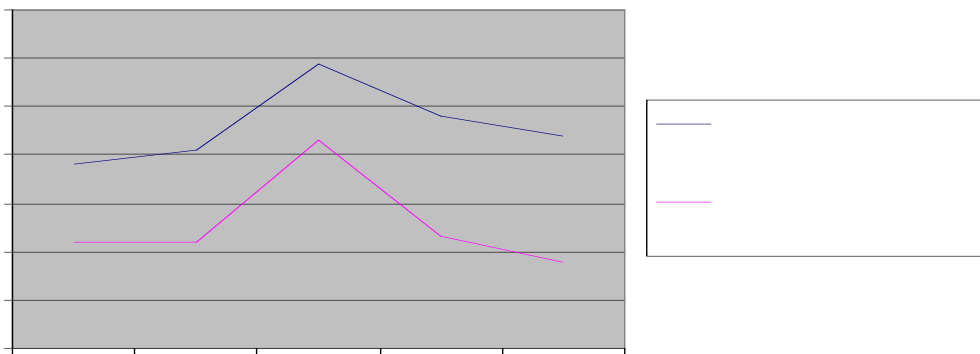


Рис. 5.12. Порівняльні показники за шостим питанням

Для порівняння ступеня засвоєння теоретичних знань учнів експериментальних класів ми під час проведення експерименту запропонували відповіді на ті ж запитання студентів першого курсу факультету фізичного виховання Харківської гуманітарно-педагогічної академії (табл. 5.14). Аналіз отриманих даних свідчить, що в цілому рівень теоретичних знань у студентів вище, але у них викликали утруднення майже ті ж питання, які недостатньо розкрили і учні. Зазначене вище свідчить про те, що для учнів не видаються спеціальні навчальні посібники або зошити, де розкривалися б теоретичні питання, а студенти під час навчальних занять не отримують необхідні знання на лекціях, семінарських заняттях, при проходженні педагогічної практики в школах.

Таблиця 5.14

Показники рівня теоретичних знань учнів експериментальних класів та студентів факультету фізичного виховання

Питання	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас	
	учні n-79	студ n-126	учні n-84	студ n-126	учні n-76	студ n-126	учні n-74	студ n-126	учні n-78	студ n-126
1	54 %	65 %	52 %	81 %	48 %	75 %	49 %	62 %	51 %	45 %
2	48 %	58 %	49 %	62 %	61 %	79 %	54 %	51 %	44 %	81 %
3	44 %	52 %	53 %	73 %	54 %	52 %	61 %	43 %	63 %	42 %

4	39 %	61 %	57 %	42 %	35 %	31 %	60 %	61 %	41 %	25 %
5	68 %	70 %	43 %	33 %	49 %	56 %	68 %	63 %	63 %	63 %
6	38 %	54 %	41 %	82 %	59 %	80 %	48 %	53 %	-	-

Перед початком формуючого експерименту з метою розкриття теоретико-методологічних основ навчання фізичної культури учнів основної школи на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури при Харківській академії неперервної освіти і на засіданнях методичних об'єднань учителів фізичної культури районів м. Харкова проводились навчальні заняття. Заняття проводились за спеціальною програмою, яка включала такі основні теми:

1. Теоретичні основи змісту загальної середньої освіти.
2. Навчання фізичної культури як дидактична система.
3. Теоретичні основи сучасної фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів.
4. Фізичне виховання учнів як педагогічна система.
5. Цілепокладання в сучасній системі фізичного виховання учнів.
6. Проектування змісту фізкультурної освіти як дидактична проблема.
7. Сучасні підходи до відбору і використанню методів навчання на уроках фізичної культури.
8. Вибір оптимальних організаційних форм і засобів навчання під час підготовки і проведення уроків фізичної культури.
9. Класифікація уроків фізичної культури і вибір оптимальної структури навчального заняття.
10. Система оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках фізичної культури.
11. Сучасні підходи до аналізу навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури.
12. Модель методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.
13. Сучасні інноваційні підходи до організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури.

У ході навчальних занять учителі виконували ряд теоретичних завдань з метою визначення рівня розвитку основних компонентів професійної діяльності. До таких ми відносимо: проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний. Результати цих завдань ми не висвітлюємо виходячи з такого положення, що це є внутрішньою лабораторією автора і вони будуть розкриватися в наших подальших дослідженнях, присвячених вивченню рівня професійної майстерності вчителів фізичної культури.

Окремо з учителями фізичної культури фізико-математичного ліцею №27, ЗНЗ №51 і ЗНЗ №153 проводилися методичні заняття по проведенню формуючого експерименту, оформлення результатів визначення теоретичної і практичної підготовки учнів.

Для проведення експерименту з метою визначення ефективності впровадження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи було визначено чотири контрольних і експериментальних класи в трьох загальноосвітніх навчальних закладах м. Харкова. У контрольних класах навчальний процес із фізичної культури здійснювався з традиційною методикою, а в експериментальних класах – з впровадженням розробленої методичної системи. Провідною метою впровадження цієї системи є якісна реалізація основних блоків моделі у функціональній поєднаності та взаємозв'язку при обов'язковому урахуванні впливу об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Торкаючись об'єктивних факторів, що включають загальнодидактичні і спеціальні предметні закономірності і принципи навчання, відзначаємо, що їх сутність розкривалась учителям зазначених вище шкіл під час спеціальних теоретико-методичних занять. З метою підвищення рівня позитивного впливу суб'єктивних факторів на методичну

систему під час проведення методичних занять з учителями розкривалися сучасні теоретико-методологічні основи організації навчального процесу на уроках фізичної культури. Згідно з договорами з адміністрацією шкіл (наводяться в додатках Л, М, Н) були проведені заходи щодо удосконалення матеріально-технічних умов навчання. Для забезпечення безпеки на уроках фізичної культури, попередження негативного впливу фізичних навантажень на стан організму дітей та визначення рівня фізичної підготовленості було проаналізовано рівень фізичного розвитку учнів 5-9 класів та показники працездатності за пробою Руф'є.

Реалізація цільового блоку передбачала розкриття вчителям вимог державних стандартів до рівня теоретичної і практичної підготовки учнів відповідного класу, функцій фізкультурної освіти та функцій навчального предмета «фізична культура», і на цій основі конкретизувалися цілі і завдання навчального предмета в цілому і кожного окремого модуля.

Для якісного впровадження теоретико-методологічного блоку вчителям фізичної культури під час методичних занять розкривалися основні аспекти особистісно-орієнтованого, культурологічного, антропологічного, компетентнісного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного та діяльнісного підходів до організації навчального процесу. У ході проведення таких занять було з'ясовано, що у вищих навчальних закладах питання вивчення та впровадження в навчальний процес цих підходів не вирішувалися.

До особливостей упровадження змістовного блоку необхідно віднести його реалізацію в єдності трьох складових: теоретичний компонент, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру. У підрозділі 2.7 ми розкривали логіку розкриття змісту фізкультурної освіти в реальному навчальному процесі. У ході формуючого експерименту ми запропонували учителям використовувати спеціальну матрицю під час підготовки до вивчення певного модуля навчальної програми. Як приклад наведемо варіант такої матриці для вивчення в п'ятому класі модуля «Легка атлетика» (табл. 5.14).

Таблиця 5.14

Модуль навчальної програми «Легка атлетика» 5 клас

Теоретичний компонент	Біг 60 м	Біг до 1000м	Стрибок у довжину з місця	Стрибок у довжину з розбігу	Стрибок у висоту з розбігу	Метання малого м'яча на дальність	Метання малого м'яча в ціль
Предметно-наукові знання	ПНЗ 1	ПНЗ 2	ПНЗ 3	ПНЗ 4	ПНЗ 5	ПНЗ 6	ПНЗ 7
Міжнаукові знання	МНЗ 1			МНЗ 4		МНЗ 6	
Історико-наукові знання	ІНЗ 1				ІНЗ 5		
Контрольно-оцінювальні знання	КОЗ 1	КОЗ 2	КОЗ 3	КОЗ 4	КОЗ 5	КОЗ 6	КОЗ 7
Нормативно-профілактичні знання	НПЗ 1	НПЗ 2	НПЗ 3	НПЗ 4	НПЗ 5	НПЗ 6	НПЗ 7
Між предметні знання	МПЗ 1			МПЗ 4	МПЗ 5	МПЗ 6	

На основі ретельного аналізу змісту навчального матеріалу навчальної програми для п'ятого класу вчитель визначає, що до основних способів діяльності практичного характеру змістовного модуля «Легка атлетика» відносяться: спринтерський біг (біг на 60 м), біг на середні дистанції (біг до 1000 м), стрибки у довжину з місця і з розбігу, стрибок у висоту з розбігу, метання малого м'яча на дальність і в ціль (горизонтальну і вертикальну). Для якісного включення в навчальний процес теоретичних знань (теоретичний компонент) добирається певний комплекс предметно-наукових і допоміжних знань (які в навчальній програмі у явному вигляді не презентуються). Учителю необхідно здійснити їх відбір для кожного конкретного способу діяльності практичного характеру. Так, зрозуміло, що комплекс предметно-наукових, контрольних-оцінювальних і нормативно-профілактичних знань необхідно розкривати під час вивчення всіх способів діяльності практичного характеру. А міжнаукові, історико-наукові і міжпредметні знання повідомляються вибірково при вивченні окремих способів діяльності практичного характеру. Так, наприклад, реально міжпредметні знання (з математики, фізики тощо) включати в навчальний процес, де вивчається техніка і правила виконання спринтерського бігу, стрибків у довжину і висоту з розбігу, метаннях.

Ураховуючи єдність змістовного і процесуального аспектів навчання, учителям було запропоновано здійснювати оптимальний добір методів навчання (на основі наведених вище порівняльних можливостей кожного з методів навчання). Окрім словесних, наочних і практичних методів педагога обов'язково передбачали використання методів стимулювання і мотивації, контролю і самоконтролю. На підставі обраного змісту навчального матеріалу і методів навчання здійснювався відбір організаційних форм (фронтальні, групові, індивідуальні тощо) і засобів навчання (фізкультурно-спортивні зони, обладнання та інвентар, технічні засоби, зошити, навчальні посібники тощо).

Будь-який навчальний процес передбачає оцінювання навчальних досягнень учнів. Розроблена нами методична система включає три складові цього процесу: визначення рівня теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а також розвитку основних рухових здібностей (фізична підготовленість). Як доводить дослідження, одним з ефективних способів перевірки рівня теоретичних знань є тестова перевірка (машинна або безмашинна) і орієнтовний зміст тестових завдань наводиться у додатку 7. Визначення техніко-тактичної підготовки проводилось після вивчення кожної теми окремого модуля програми, а перевірка рівня фізичної підготовленості здійснювалася згідно з навчальним плануванням для кожного класу. Проведення проби Руф'є погоджувалося з медичними працівниками.

У нашому дослідженні, всі зазначені блоки як складові навчального процесу оказують вплив на реальний результат навчання. Він повинен конкретизуватися в належному рівні засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок, фізичної підготовленості, високому рівні переконаності в дотриманні здорового способу життя.

Аналіз показників формувального експерименту визначили, що учні експериментальних класів досягли кращих показників ніж контрольних. Це є свідченням, що глибоке вивчення учителями фізичної культури теоретико-методологічних основ навчання фізичної культури учнів з використанням моделі методичної системи навчання учнів основної школи, дозволяє підвищити рівень теоретичної і практичної підготовки учнів 5-9 класів.

Для перевірки ефективності впровадження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи проведено співставлення рівня теоретичних знань і фізичної підготовленості учнів контрольних та експериментальних класів відповідно до навчальної програми. Так, на перше питання в 7 класі (У якому році були проведені перші Олімпійські ігри сучасності?) 48% учнів експериментальних класів надали вірну відповідь і тільки 20% учнів контрольних класів. На друге питання в 5 класі (Види порушень постави) співвідношення складало 48% і 10%. На третє питання в 6 класі (Вплив алкоголю на здоров'я людини) визначені такі показники – 44% і 15%. На четверте питання у 7 класі

(Засоби розвитку гнучкості) дали правильну відповідь 35% учнів експериментальних класів і тільки 12% це зробили учні контрольних класів. На п'яте запитання в 5 класі (Які види витривалості підлягають контролю?) співвідношення правильних відповідей складало – 43% і 12%. На шосте питання у 8 класі (Допомога при опіках) визначені такі показники – 48% і 23%. Аналіз наведених даних свідчить про низький рівень показників учнів контрольних класів і тільки про задовільний (хоча і значно вищий ніж у контрольних класах) теоретичної озброєності учнів основної школи. Це означає, що вчителі фізичної культури дуже мало уваги приділяють питанням повідомлення теоретичних відомостей на уроках фізичної культури і майже зовсім не здійснюють їх розкриття під час вивчення конкретних способів діяльності практичного характеру. Яскравим прикладом цього є відповіді на запитання в 7 класі про засоби розвитку гнучкості, де вчитель, безпосередньо вивчаючи з учнями вправи для розвитку гнучкості, повинен розкрити їх склад і змістовну сутність.

Кращі результати учнів експериментальних класів у теоретичній і практичній підготовці пояснюються впровадженням розробленої методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи, яке включало озброєння вчителів фізичної культури теоретико-методичними знаннями організації навчального процесу на основі презентованої моделі. Додаткові заняття з учителями зумовлені тим, що під час аналізу їх теоретичної підготовки були виявлені значні прогалини. На питання розробленої нами анкети (додаток П) учителі курсів підвищення кваліфікації (146 чол.) відповіли таким чином:

Перше запитання – «Яка провідна мета навчального предмета «Фізична культура?» Учителі навели такі відповіді: навчання, оздоровлення, виховання, розвиток рухових здібностей, формування здорового способу життя, гармонійний розвиток, фізичний розвиток, збереження здоров'я, формування умінь та навичок, формувати потребу в заняттях, навчити самостійно займатися. З усього розмаїття відповідей ні один учитель не звернув увагу на провідну мету – формування фізичної культури особистості.

Друге запитання – «Які розділи теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти необхідно включити в програму?». Учителі запропонували такі теми: фізична культура, духовне здоров'я, історія видів спорту, поведінка на уроці, техніка безпеки, оздоровчі системи, фізична реабілітація, значення розвитку рухових якостей, гігієнічні основи, теорія видів спорту, правила змагань, теорія фізичної культури, здоровий спосіб життя. Половина тем уже введена в навчальні програми і це свідчить про те, що ряд учителів не володіє змістом програми. Ніхто з учителів не виділив предметно-наукові, міжнаукові, контрольні-оцінювальні та міжпредметні знання.

Третє запитання – «Які розділи практичного компонента змісту фізкультурної освіти необхідно включити в програму?». Учителі фізичної культури обмежились такими розділами: рухливі ігри, плавання, боротьба, спеціальні вправи з видів спорту, нові види спорту, розвиток рухових якостей. Половина розділів (модулів) наводяться в діючих програмах, а останні носять неупорядкований характер, тобто у вчителів немає чіткого бачення проблеми оновлення практичного матеріалу програми.

Четверте запитання було пов'язано з визначенням традиційних та інноваційних методів навчання. До традиційних методів 12% учителів віднесли словесні, наочні, практичні, ігровий. До нетрадиційних були віднесені ті, які майже неможливо використовувати на уроках фізичної культури: мозковий штурм, метод проєктів, акваріум, метод аналізу. Ряд учителів (до 8%) до методів навчання віднесли фронтальний, груповий, парний, колового тренування тощо. З відповідей зрозуміло, що вчителі не мають уявлення про інноваційні методи навчання на уроках фізичної культури і змішують до купи методи та організаційні форми навчання.

П'яте питання: «Які форми організації діяльності учнів на уроці Ви використовуєте?». До основних форм учителі віднесли: ігровий, змагальний, груповий, фронтальний, індивідуальний, диференційований, комбінований, коловий, дрібногруповий, поточний,

інноваційний, стандартний. Знову зустрічаємось із змішенням понять методи і форми навчання.

Шосте запитання передбачало визначення оптимальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів. Учителі пропонували такі варіанти: поурочне оцінювання, оцінювання по кожному модулю, включити бонуси (активність, виконання домашніх завдань, позитивні зрушення, динаміка просування тощо), ураховувати тільки нормативи, повернутися до п'ятибальної системи, включити рейтингову систему. Висновком наведених відповідей є наявність низького рівня теоретико-методичної підготовки багатьох учителів фізичної культури. Це дає підставу піднімати питання про включення до змісту підготовки вчителів фізичної культури основних складових наведеної методичної системи навчання фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Орієнтуючись на зазначене вище можна констатувати, що розроблена технологія впровадження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи дозволяє підвищити рівень професійної підготовки вчителів фізичної культури і, як наслідок, досягти високого рівня оволодіння учнями теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками, а також розвитку основних рухових здібностей.

### Висновки до п'ятого розділу

1. Розроблено критерії оцінювання теоретичної і практичної підготовки. При цьому для визначення практичної підготовки використовувалися три види фізичних вправ : нахил тулуба уперед в положенні сидячи для визначення рівня гнучкості; човниковий біг 4x9м для визначення рівня розвитку спритності; стрибок у довжину з місця для визначення рівня розвитку швидкісно-силових здібностей. Аналіз отриманих результатів свідчить про належний рівень розвитку спритності і швидкісно-силових здібностей учнів, незадовільний і наближений до задовільного в окремих класах рівень розвитку гнучкості.

2. Під час проведення формуючого експерименту з упровадження моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи були організовані додаткові заняття з учителями фізичної культури на курсах підвищення кваліфікації і під час проведення районних науково-практичних занять з метою перебудови їх системи підготовки до проведення уроків фізичної культури. Результати формуючого експерименту свідчать про високу результативність проведених занять.

3. Для проведення визначення рівня теоретичних знань в учнів контрольних та експериментальних класів на основі змісту теоретичних тем навчальної програми було підготовлено тестові завдання для кожного класу. Аналіз виконання цих завдань свідчить про більш високий рівень теоретичних знань у учнів експериментальних класів, де кількість правильних відповідей була на 18-48 % вище ніж в контрольних класах. Але загальний показник навіть учнів експериментальних класів знаходиться на середньому і задовільному рівнях. Це свідчить про те, що не підготовлено відповідні навчальні посібники і зошити для учнів де розкривався б зміст теоретичних тем.

4. Результати проведення формуючого експерименту по визначенню рівня розвитку рухових здібностей свідчать про незначне підвищення показників в усіх рухових здібностях учнів. Покращення результатів не носить глобального характеру про що свідчать показники критерію Стьюдента. Орієнтуючись на вимоги сучасних програм більшість учнів експериментальних класів виконали навчальні нормативи на достатньому і високому рівнях. Якщо порівняти ці показники з вимогами Державних тестів і нормативів, що були виключені, то рівень результатів і контрольних і експериментальних класів буде нижчим.

5. Аналіз результативності впровадження моделі методичної системи навчання фізичної культури учнів свідчить, що система підготовки вчителів фізичної культури на основі розкриття всіх складових цієї системи, дозволила підвищити їх теоретичний рівень

і рівень підготовки до організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури. Як наслідок – підвищився рівень теоретичної і практичної підготовки учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

### Загальні висновки

1. Аналіз наукової та методичної літератури, державних документів, які регламентують фізичне виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, свідчить, що неодноразово зверталась увага на незадовільний стан здоров'я дітей. Однією з причин вважається недостатній рівень організації навчального процесу на уроках фізичної культури. У дослідженні визначено, що теоретико-методологічне обґрунтування процесу навчання фізичної культури не відповідає сучасним вимогам. Це потребує переосмислення теоретичного знання про фізкультурну освіту, пошуку нових її парадигм на базі глибоких теоретико-методологічних підвалин. Установлена недостатня розробленість теорії проектування змісту фізкультурної освіти. З цією метою розглянуто навчання фізичної культури із загальнодидактичних засад – як певну дидактичну систему. Доведено наявність у цій системі провідних компонентів, взаємодія яких повинна гіпотетично привести до підвищення рівня навчання.

2. Для науково обґрунтованого вивчення фізичної культури як об'єкта теоретико-методологічного аналізу досліджено вихідну категорію «культура». У роботі розглянуто «культуру» як специфічну форму буття, виникнення, існування та зміни якої пов'язані виключно з людиною й детерміновані її діяльністю, а методологічною основою є єдність пізнання та розуміння цієї діяльності. Запропоновано розглядати фізичну культуру як наскрізну складову загальної культури, специфічний процес і результат людської

діяльності, засіб і спосіб фізичного розвитку і вдосконалення людини, спрямовані на забезпечення практичного виконання нею своїх соціальних функцій, ефективну реалізацію всіх видів діяльності. Провідним засобом фізичної культури вважається доцільно організована фізкультурна діяльність.

3. Розкрито сучасні методичні аспекти загальної середньої освіти, у яких фізичне виховання розглядається як цілісний педагогічний процес, спрямований на формування певної системи звичок і ставлень людини до особистого здоров'я як соціальної цінності, до цінностей фізичної культури, як розвиток фізичного потенціалу засобами фізкультурної діяльності. При цьому фізичне виховання має власні засоби, від системного застосування яких залежить реалізація мети, цілей і завдань, які ставить перед школою суспільство.

Доведено, що якість організації фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах залежить від створення в кожному закладі певної системи, яка повинна об'єднувати всі її основні форми: фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня, уроки фізичної культури, фізкультурно-спортивні заходи, позакласні фізкультурно-масові та спортивні заходи, професійно-прикладну фізичну підготовку. Зазначена система різноманітних форм фізичного виховання буде якісно функціонувати в разі їх змістовної взаємодії та врахування потреб і нахилів учнів основної школи відповідно до вибору ними напряму фізкультурно-спортивної діяльності.

4. Визначено, що однією з провідних категорій дидактики є зміст освіти. Для проектування сучасного змісту освіти необхідно враховувати підґрунтя, джерела та фактори його формування, рівні та склад на кожному рівні окремо. На процес проектування здійснюють вплив відповідні закономірності та принципи. Проектування змісту конкретного навчального предмета детерміновано його провідною функцією, урахувавши яку, навчальні предмети поділяють на три типи: основи знань, способи діяльності інтелектуального і практичного характеру, художньо-естетичного напряму.

Установлено, що в навчально-виховному процесі з фізичної культури продовжується використання загальнодидактичних методів (словесні, наочні та практичні) і ряду специфічних тренінгових методів, пов'язаних із процесом тренування. Запропоновано поділити методи, які використовуються у фізичному вихованні, на (за Ю. К. Бабанським): методи організації та здійснення навчальної діяльності; методи мотивації та стимулювання; методи контролю і самоконтролю. На процес відбору методів навчання для конкретного уроку впливають мета і цілі навчання, зміст навчального матеріалу, організаційні форми та засоби навчання.

5. Показано, що особливості організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури не мають науково обґрунтованих поглядів на такі поняття, як: форми навчання, форми організації навчання, форми організації навчальної діяльності учнів, організаційні форми навчання тощо. З метою упорядкування різних визначень запропоновано до форм навчання включити класні (урочні), позакласні та позашкільні, до форм організації навчання віднести різновиди урочної форми (традиційний урок, урок-лекція, урок-екскурсія тощо), а до організаційних форм – фронтальну, групову, індивідуальну тощо. Особливості навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури в основній школі пов'язані з відмінностями фізичного розвитку дівчат і хлопців, їх нахилами і потребами, умовами організації та проведення навчально-виховного процесу, кількістю учнів у класі залежно від типу навчального закладу (ліцей, гімназія, навчально-виховний комплекс, профільна школа тощо).

6. Досліджено, що в організації різноманітних форм навчання в загальноосвітніх навчальних закладах мають місце значні недоліки. Вони, у першу чергу, пов'язані з відсутністю науково обґрунтованих концептуальних підходів до фізичного виховання в цілому, а зокрема до структурування, моделювання та проектування змісту фізкультурної освіти. На підставі історико-логічного аналізу цього поняття нами пропонується під змістом фізкультурної освіти розуміти процес і результат оволодіння учнями певною



системою предметно-наукових і допоміжних знань, способами діяльності інтелектуального та практичного характеру, раціональними способами управління власною фізкультурно-спортивною діяльністю. Важливою складовою нової концепції є визначення функцій і відповідних цілей фізкультурної освіти різних ступенів навчання. Провідними функціями основної школи визначено такі: інтенсивний розвиток основних рухових здібностей і формування життєво необхідних умінь і навичок; діагностично-прогностична, реалізація якої дозволяє враховувати стан і перспективи розвитку здібностей, потреб і нахилів учнів до подальшої фізкультурно-спортивної діяльності з урахуванням їхніх фізичних можливостей.

Із загальнодидактичних позицій вивчена проблема проектування змісту фізкультурної освіти, де під терміном педагогічне проектування слід розуміти діяльність, продуктом якої є проект певної освітньої системи та програма його реалізації в освітньо-виховному процесі. Проектування, як специфічний вид діяльності, передбачає ряд етапів і врахування закономірностей і принципів організації. При цьому успіх проектування змісту фізкультурної освіти залежить від урахування основних дидактичних підґрунть, джерел і факторів, що впливають на цей процес. Для визначення конкретного змісту навчання фізичної культури в основній школі в якості джерела використовуються складові технології навчання.

7. Створено модель методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи, яка має блочну структуру: блок цілепокладання, який формується на основі соціального замовлення загальноосвітнім навчальним закладам щодо забезпечення і збереження здоров'я учнів, функцій фізичної культури основної школи і навчального предмета, що знайшло відображення у Державному стандарті і навчальних програмах; теоретико-методологічний блок, у якому розкриваються сучасні інноваційні підходи до навчання; змістовий блок, що наповнюється основними компонентами змісту фізкультурної освіти; процесуальний блок, де включено методи, організаційні форми і засоби навчання; оціночно-результативний блок, який включає визначення рівня теоретичних знань, техніко-тактичних показників і фізичної підготовленості учнів. Реалізація зазначених вище блоків передбачає досягнення певного реального результату. На методичну систему в цілому та результативність її реалізації здійснюють вплив об'єктивні (закономірності та принципи навчання) і суб'єктивні (умови навчання, рівень професійної підготовки вчителя, рівень фізичної підготовленості учнів) фактори. Важливою умовою реалізації методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи є використання всіх її складових у взаємодії, взаємозалежності та взаємопроникненні.

8. Розкрито технологію організації навчального процесу. Складовими етапами цього процесу були обрані блоки зазначеної моделі методичної системи. Технологія організації навчального процесу передбачає дослідження всієї системи цілепокладання, починаючи з цілі-ідеалу. При цьому розглядаються різні підходи до формулювання цілей: з урахуванням змісту навчального матеріалу та його структури, діяльності вчителя, діяльності учнів тощо. Потім поетапно висвітлюються кроки добору і конструювання змісту навчального матеріалу, відбору ефективних методів навчання, оптимальних організаційних форм і засобів навчання, застосування сучасної системи оцінювання навчальних досягнень учнів. З метою розкриття сутності інноваційних технологій у навчальному процесі з фізичної культури досліджено понятійний апарат інновацій. Розкрито сутність таких інноваційних підходів у навчанні, як: особистісно орієнтоване навчання, культурологічний, антропологічний, компетентнісний, синергетичний, аксіологічний, акмеологічний, діяльнісний та інші підходи до організації навчального процесу. Показано, що на сьогодні неможливо застосовувати тільки один із наведених підходів, тому вчителям необхідно якісно використовувати позитивні сторони кожного з них із урахуванням умов навчання, рівня підготовленості учнів, їх потреб і нахилів у справі формування особистісної фізичної культури.

На підставі розглянутих підходів досліджено шляхи впровадження нетрадиційних (інноваційних) уроків у практику діяльності шкіл. Виявлено близько 70 варіантів нетрадиційних уроків з інших навчальних предметів. З фізичної культури розроблено значно менше варіантів; до основних із них можна віднести такі: уроки-змагання, уроки-ігри, уроки-казки, уроки-мандрівки, уроки «колового тренування», інтегровані та бінарні уроки.

9. Для виявлення ефективності впровадження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи була проведена дослідно-експериментальна перевірка, під час якої визначалися рівень теоретичних знань за авторським підходом і рівень фізичної підготовленості учнів за допомогою трьох видів фізичних вправ, які використовувалися під час констатувального дослідження. Аналіз результатів формульованого експерименту свідчить про позитивний вплив розробленої методичної системи на ефективність організації та проведення навчального процесу з фізичної культури в учнів основної школи, а також на якість отриманих результатів. Під час проведення експерименту було визначено, що учні експериментальних класів виявили кращі показники в усіх трьох видах випробувань (тестів) із розвитку гнучкості, спритності та швидкісно-силових здібностей. Так, у дівчат різниця в розвитку спритності складає 8,6%; гнучкості – 10,2%; швидкісно-силових здібностей – 12,3%. У хлопців різниця в результатах має такі показники: спритність – 11,1%; гнучкість – 7,6%; швидкісно-силові здібності – 13,2%. Ще більш значна різниця виявлена в рівні теоретичної підготовки учнів. Так, учні експериментальних класів досягли якості рівня теоретичних знань вище, ніж у контрольних класах. З різних питань якість відповідей учнів експериментальних класів складалась у межах: 5 клас (23%); 6 клас (21%); 7 клас (22%); 8 клас (18%); 9 клас (24%).

Матеріали даного дослідження дають можливість зробити висновок, що впровадження розробленої методичної системи навчання сприяє підвищенню рівня теоретичної та практичної підготовки учнів, дозволяє на певному рівні сформувати фізичну культуру особистості. Разом із тим наші дослідження не розв'язують усіх питань щодо підвищення ефективності фізичного виховання учнівської молоді, оскільки в роботі представлені тільки результати реалізації двох важливих компонентів змісту фізкультурної освіти (теоретичного і практичного). Подальшого дослідження вимагає третій компонент змісту фізкультурної освіти – способи діяльності інтелектуального характеру.

1. Абзалов Р. А. Размышления о физкультурологии / Р. А. Абзалов // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 8. – С. 11-14.
2. Абросимова Л. И. Определение физической работоспособности подростков / Л. И. Абросимова, В. Е. Карасик // Новые исследования по возрастной физиологии. № 2(9). – М.: Педагогика, 1977. – С. 114-117.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 336 с.
4. Алексеев П. В. Философия: учебник, [ Издание второе, перераб. и доп.] / П. В. Алексеев, А. В. Панин – М.: Проспект, 1997. – 568 с.
5. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К.: Рад. шк., 1981. – 206 с.
6. Алексюк А. М. Взаємодія форм організації і методів навчання / А. М. Алексюк, В. К. Д'яченко // Радянська школа. – 1983. – № 7 – С. 8-14.
7. Альтшуллер Г. С. Проектирование успеха инноваций, изображений, идей. Алгоритм изображения / Г. С. Альтшуллер. – М.: «Московский рабочий», 1966. – 113 с.
8. Амонашвили Ш. А. Образовательная и воспитательная функция оценки / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 182 с.
9. Амосов Н. М. Сердце и физические упражнения / Н. М. Амосов, И. В. Мурахов – М.: Знание, 1985. – 64 с.
10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – М.: Наука, 1977. – 380 с.
11. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232с.
12. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – К.: Генеза, 1996. – 252 с.
13. Анохин П. К. Теория функциональных систем / П. К. Анохин // Успехи физиологических наук. – 1970. – Т.1.– № 1. – С. 19–54.
14. Антонюк Г. А. Социальное проектирование и управление общественным развитием (Теоретико-методологический аспект) / Г. А. Антонюк – Минск.: Наука и техника, 1995. – 205 с.
15. Антропова М. В. Нормализация учебной нагрузки школьников / М. В. Антропова – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
16. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова // Психология личности в трудах общественных психологов. – СПб. – С. 207–213.
17. Арэф'єв В. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) / В. Г. Арэф'єв, Г. А. Єдинак – 2-ге вид. перероб. та доповн. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2002. – 384 с.
18. Арэф'єв В. Г. Фізичне виховання в школі / В. Г. Арэф'єв, В. В. Столітенко. – Київ, 1997. – 151 с.
19. Арэф'єв В. Г. Основи теорії та методики фізичного виховання: підручник / В. Г. Арэф'єв. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2011. – 368 с.
20. Архангельский С. И. Теоретические основы учебного процесса с использованием универсальных технических средств обучения / С. И. Архангельский, Н. В. Шостак. – М., 1980. – Вып.2.- 82 с.
21. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. // Новое педагогическое мышление / Под. ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.

22. Аулик И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И . В. Аулик. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.
23. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – №6. – С.99-108.
24. Ашмарин Б. А. О тестах и тестировании / Б. А. Ашмарин // Физическая культура в школе. – 1985. – № 3. – С. 60-62.
25. Бабанский Ю. К. Анализ эффективности современного урока / Ю. К. Бабанский // Народное образование. – 1979. – № 9.– С.68-74.
26. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
27. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985.– 208 с.
28. Байков В. П. Анализ открытого урока / В. П. Байков // Физическая культура в школе. – 1981. – №6.– С.14-16.
29. Бакіко І. Аналіз змісту пріоритетного навчального матеріалу у шкільних програмах з фізичного виховання / І. Бакіко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 2-3. – С. 3-6.
30. Бакіко І. В. Перспективи розвитку шкільних програм із фізичної культури з погляду вчителів [Електронний ресурс] / І. В Бакіко // Спортивна наука України. [Режим доступу]: [http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/SNU/2006-3/06\\_bivdt.Pdf](http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/SNU/2006-3/06_bivdt.Pdf)
31. Балбенко С. Ю. Личность учителя физической культуры и условия ее формирования в высшей школе: автореферат десерт. канд. пед. наук / С. Ю. Балбенко. – Одесса, 1973. – 20 с.
32. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого / В. К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 208 с.
33. Бальсевич В. К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4. – С. 21-22.
34. Бальсевич В. К. Физическая культура: молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2-8.
35. Бальсевич В. К. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 4. – С.56-59.
36. Бальсевич В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К.: Здоров'я, 1987. – 224 с.
37. Баранов С. П. Сущность процесса обучения / С. П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
38. Баранчукова Г. А. Карточки наблюдения и анализа урока / Г. А. Баранчукова // Физическая культура в школе. – 1987. – № 1-4.
39. Батурина Г. И. Цели и критерии эффективности обучения / Г. И. Батурина, У. Байер // Сов. педагогика. – 1975. – № 4. – С. 41-49.
40. Безрукова В. С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки / В. С. Безрукова. – М.: НИИОП АПН СССР, 1984.–122 с.
41. Безрукова В. С. В поисках перспективы / В. С. Безрукова // Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 34-38.
42. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлинсон – М.: Книга, 1986. – 288 с.

43. Белинович В. В. Программа физического воспитания молодежи / В. В. Белинович. – Ростов на Дону.-Изд-во краевого СФК, 1925.
44. Белинович В. В. Теория физического воспитания / В. В. Белинович. – М.: Физкультура и спорт, 1953.–182 с.
45. Белинович В. В. Обучение физическим упражнениям / В. В. Белинович. – М.: Физкультура и спорт, 1949. – 183 с.
46. Белинович В. В. Обучение в физическом воспитании / В. В. Белинович. – М.: Физкультура и спорт, 1958.– 262 с.
47. Белоусова В. В. Педагогика / В. В. Белоусова. – М.: Физкультура и спорт, 1972. – 252 с.
48. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
49. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж, 1977. – 304 с.
50. Беспалько В. П. Теория учебника / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
51. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
52. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗІМН, 1998. – 203 с.
53. Бим-Бад Б. Н. Образование в контексте социализации / Б. Н. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С.58-62.
54. Билеева А. В. Подвижные игры / А. В. Билеева, И. М. Коротков. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 231 с.
55. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин – М.: Наука, 1973. – 270 с.
56. Благущ П. К. Теории тестирования двигательных способностей / П. К. Благущ. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 165 с.
57. Блинов В. М. Эффективность обучения. Методологический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
58. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. – М., 1979. – Т.1.
59. Боген М. М. Обучение двигательным действиям / М. М. Боген. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
60. Боголюбов Л. И. Обществоведение в современной школе / Л. И. Боголюбов // Педагогика. – 1993. – №3. – С.38-42.
61. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1983. – 183 с.
62. Бодалев А. А. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях / А. А. Бодалев, В. Л. Каряковский, Л. И. Новикова // Педагогика. – 1991. – № 5. – С.36-39.
63. Божович Л. И. Психологические проблемы методов обучения в средней общеобразовательной школе / Л. И. Божович // Школа и здоровье. – 1955. – Т. 2. – № 3. – С. 5-20.
64. Бойко В. В. Целенаправленное развитие двигательных способностей / В. В. Бойко. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 144 с.
65. Бойко А. Ф. Все не так просто / А. Ф. Бойко // Теория и практика физической культуры. – 1990. – №9. – С.3-9.

66. Бондар В. І. Дидактика: [Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / В. І. Бондар. – К.: «Либідь», 2005. – 262 с.
67. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997.–№ 4. – С. 11-17.
68. Бондаревский Е. Я. О школьных программах по физической культуре / Е. Я. Бондаревский, А. В. Кадетова // Физическая культура в школе. – 1987. – №3. – С. 31–35; № 4. – С. 32-35.
69. Брунеску В. Современная проблематика содержания образования. / В. Брунеску, Ю. Ника. В кн. Проблемы социалистической педагогики / Сост. М. Н. Кузьмин. – М.: Педагогика, 1973. – 430 с.
70. Бубе Х. Тесты в спортивной практике / Х. Бубе, Г. Фэк Х. Штюблер, Ф. Трогш – М.: Физкультура и спорт, 1968. – 239 с.
71. Быховская И. М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность / И. М. Быховская. – М.: Наука, 1993. – 222 с.
72. Быховская И. М. Физическая культура как практическая аксиология человеческого тела: методологические основания анализа проблемы / И. М. Быховская // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 2. – С. 19-27.
73. Быховская И. М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии) / И. М. Быховская. – М.: ФОН, 1997. – 209 с
74. Васьков Ю. В. Дидактичні знання – кожному вчителю / Ю. В. Васьков // Фізичне виховання в школі. – 1997. – №3. – С. 13-14.
75. Васьков Ю. В. Наукові основи аналізу навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури: монографія / Ю. В. Васьков. – Харків: ОІУВ, 1998. – 80 с.
76. Васьков Ю. В. Наукова концепція – джерело і умова розробки педагогічної теорії та відповідної технології. Збірник наукових праць / Ю. В. Васьков // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2001. – №3-4(14-15). – С.38-40.
77. Васьков Ю. В. Загальнодидактична модель навчального предмета як дидактична основа добору і конструювання теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти / Ю. В. Васьков // Теорія та практика фізичного виховання. – 2001. – №1.– С. 3-13.
78. Васьков Ю. В. Фізкультурна освіта і логіка розкриття її змісту в навчальному процесі загальноосвітньої школи (дидактичний аспект) / Ю. В. Васьков // Теорія та практика фізичного виховання. – 2001. – №4. – С.2-6.
79. Васьков Ю. В. Зміст фізкультурної освіти як категорія дидактики / Ю. В. Васьков // Фізичне виховання в школі. – 2002. – №3. – С.37-43.
80. Васьков Ю. В. Визначення основних функцій і цінностей шкільної фізичної культури як умова здійснення особистісно орієнтованого навчання учнів / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2003. – №3.– С.15-18.
81. Васьков Ю. В. Уроки фізкультури в загальноосвітній школі. V-IX класи (102 уроки для кожного класу) / Ю. В. Васьков., І. М. Пашков. – Харків: Вид-во «Торсінг», 2003. – 288 с.
82. Васьков Ю. В. Урок фізкультури в загальноосвітній школі 10-11 кл. (102 уроки для кожного класу) / Ю. В. Васьков., І. М. Пашков. – Харків: Вид-во «Торсінг», 2003. – 256 с.
83. Васьков Ю. В. Концепція (проект) розвитку фізичного виховання в загальноосвітніх школах / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2004. – №1 (13). – С.2-8.
84. Васьков Ю. В. Інструктивно-методичні рекомендації щодо підвищення якості уроку фізичної культури / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. –

2004. – №2 (14). – С.20-28.

85. Васьков Ю. В. Структурно-функціональний підхід до аналізу уроку / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2005. – №2. – С.8-14.

86. Васьков Ю. В. Система впровадження тестів учителями фізичної культури для визначення навчальних досягнень учнів / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2005. – №3. – С. 22-24.

87. Васьков Ю. В. Концептуальні основи удосконалення програм з фізичного виховання для загальноосвітніх шкіл. / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання, – 2006. – №2. – С. 31-33.

88. Васьков Ю. В. Управління фізичним вихованням у загальноосвітньому навчальному закладі / Ю. В. Васьков, І. М. Пашков. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 192 с.

89. Васьков Ю. В. Знання як важливий компонент змісту фізкультурної освіти ( історико-теоретичний аспект) / Ю. В. Васьков // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2007. – №11. – С. 234-239.

90. Васьков Ю. В. Концептуальні підходи до організації занять з учнями спеціальної медичної групи в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №5(31). – С. 29-31.

91. Васьков Ю. В. Загальнодидактичні принципи аналізу навчально-виховного процесу / Ю. В. Васьков // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2007. Випуск ХІХ. – С. 48-57.

92. Васьков Ю. В. Наукові основи сучасного аналізу уроку. Теорія, технологія, досвід / Ю. В. Васьков. – Харків: Вид-во «Ранок», 2008.– 192 с.

93. Васьков Ю. В. Дидактичні аспекти підвищення якості уроків фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю. В. Васьков // Педагогіка та психологія: [Збірник наукових праць / За загальною редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової]. – Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012.– Вип.41.– 237с. – С.128-137.

94. Васьков Ю. В. Визначення рівня фізичної підготовленості учнів як умова створення науково обґрунтованої системи оцінювання навчальних досягнень учнів / Ю. В. Васьков // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2008. – Випуск ХХ. – С.33-41.

95. Васьков Ю. В. Система фізичного виховання. 10-11 кл. / Ю. В. Васьков. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009.– 208 с.

96. Васьков Ю. В. Система фізичного виховання. 5-9 кл. / Ю. В. Васьков. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 256 с.

97. Васьков Ю. В. Концепція (проект) реформування фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю. В. Васьков // Педагогіка, психологія та науково-психологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ, 2009. – №2. – 170 с. – С. 40-47.

98. Васьков Ю. В. Проблеми й перспективи вдосконалення уроків фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю. В. Васьков // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2009. – №2-4. – С.35-38.

99. Васьков Ю. В. Фізична культура. 5 клас. Розробки уроків / Ю. В. Васьков, І. М. Пашков. – Харків: Вид-во «Ранок», 2010. – 272 с.

100. Васьков Ю. В. Фізична культура. 6 клас. Розробки уроків / Ю. В. Васьков, І. М. Пашков. – Харків: Вид-во «Ранок», 2010. – 272 с.

101. Васьков Ю. В. Фізична культура. 7 клас. Розробки уроків / Ю. В. Васьков, І. М. Пашков. – Харків: Вид-во «Ранок», 2010. – 272 с.

102. Васьков Ю. В. Фізична культура. 8 клас. Розробки уроків / Ю. В. Васьков, І. М. Пашков. – Вид-во «Ранок», 2010. – 240 с.
103. Васьков Ю. В. Фізична культура. 9 клас. Розробки уроків / Ю. В. Васьков, І. М. Пашков. – Вид-во «Ранок», 2010. – 272 с.
104. Васьков Ю. В. Шляхи вдосконалення навчального процесу з фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю. В. Васьков // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – №17 (204). – С.103-107.
105. Васьков Ю. В. Засоби навчання в процесі фізичного виховання учнів / Ю. В. Васьков // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Харків: ХОВНОКУ–ХДАДМ. – 2011. – №11. – С.22-24.
106. Васьков Ю. В. Основні складові змісту фізкультурної освіти / Ю. В. Васьков // Педагогіка, психологія та медико-біологічні аспекти фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Харків: ХОВНОКУ – ХДАДМ. – 2011. – №12. – С.25-28.
107. Васьков Ю. В. Инновационные подходы в организации учебного процесса учащихся общеобразовательных школ / Ю. В. Васьков // Физическое воспитание студентов; гл.ред. С. С. Ермаков. – 2012. – №1. – С. 24-29.
108. Васьков Ю. В. Структура уроків фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю. В. Васьков // Педагогіка, психологія та медико-біологічні аспекти фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. С.С. Єрмакова. – Харків: ХОВНОКУ – ХДАДМ. – 2012. – №4. – С.17-20.
109. Васьков Ю. В. Навчальний предмет «Фізична культура» як основний засіб фізичного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі / Ю. В. Васьков // Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г.С.Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання»; за ред. Г. В. Троцько. – Харків: ХНПУ. – 2012. – Вип.31. – 232 с. – С.24-31.
110. Введенский В. Н. Сущность педагогических теорий и технологий (Дидактический аспект) / В. Н. Введенский, Ю. В. Васьков. – Салехард: ЯНОИУУ, 2002. – 73 с.
111. Введение в теорию физической культуры: [учебное пособие для институтов физ. культ. / под ред. Л. П. Матвеева]. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 128 с.
112. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Уклад. і голов. ред В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
113. Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. – М., 1982. – 183 с.
114. Вендровская Р. Б. Проблема «наука–учебный предмет» / Р. Б. Вендровская // Советская педагогика. – 1985. – №7. – С.96-102.
115. Вендровская Р. Б. Тесты в американской системе / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 2001. – №2. – С.96-102.
116. Виготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Виготский. – М.-Л., 1935. – 280 с.
117. Виготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Л. С. Виготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 1.
118. Виготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Виготский // Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.
119. Виданов Н. А. Вопросы теории учебного предмета / Н. А. Виданов // Сов. Педагогика. – 1970. – № 1. – С. 101-105.



120. Визитей Н. Н. Физическая культура личности (проблемы человеческой телесности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты) / Н. Н. Визитей. – Кишинев: Штиница, 1989. – 110 с.
121. Визитей Н. Н. Социология спорта. Курс лекций / Н. Н. Визитей. – К.: Олимпийская литература, 2005. – 247 с.
122. Визитей Н. Н. Физическая культура и здоровье спортсмена (Философско-антропологический аспект проблемы) / Н. Н. Визитей // Теория и практика физической культуры. – 2008. – №2. – С.4-8.
123. Виленский М. Я. Основные сущности характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М. Я. Виленский, Т. М. Соловьев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – №3. – С.1-7.
124. Вільчковський Е. С. Науково-методичні вимоги до складання програм з фізичної культури / Е. С. Вільчковський, А. Ф. Борисенко, М. Д. Зубалій // Фізичне виховання в школі. – 1997. – № 4. – С.2-4.
125. Виненко В. Г. Синергетика в школе / В. Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – №2. – С.55-60.
126. Виненко В. Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дис. докт. пед наук / В. Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 322 с.
127. Володарская И. А. Проблема целей обучения в современной педагогике / И. А. Володарская, А. И. Митина. – М.: Моск. гос универ., 1989. – 72 с.
128. Волков Л. В. Методика виховання фізичних здібностей учнів / Л. В. Волков. – К.: Рад. шк., 1980. – 103 с.
129. Волков Л. В. Фізичні здібності дітей і підлітків / Л. В. Волков. – К.: Здоров'я, 1981. – 120 с.
130. Воробьев Г. В. К познанию законов педагогического процесса / Г. В. Воробьев // Советская педагогика. – 1989. – №9. – С.37-41.
131. Выдрин В. М. Введение в специальность / В. М. Выдрин. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 119 с.
132. Выдрин В. М. Теория физической культуры: (Культурологический аспект): [учебное пособие] / В. М. Выдрин – Л., 1988. – 45 с.
133. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР / П. Я. Гальперин. – М., 1959. – Т.1.
134. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / П. Я. Гальперин. – М., 1966.
135. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности / Ш. И. Ганелин. – М., РСФСР, 1961. – 223 с.
136. Гасюк І. Оцінка рухової підготовленості школярів у контексті сучасних завдань фізичного виховання / І. Гасюк // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – №4. – С. 30-33.
137. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1974-1977.
138. Гегель Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – Ч. 1-2. – СПб, – 1997.
139. Герbart Й. Ф. Избранные педагогические сочинения / Й. Ф. Герbart. – М., 1940. – Т.1.
140. Гершунский Б. С. Дидактическая прогностика / Б. С. Гершунский, Я. Пруха. – К.: Вища школа, 1979. – 240 с.

141. Гершунский Б. С. О статусе ведущих дидактических понятий / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. – 1981. – №7. – С. 95-98.
142. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – №10. – С.3-7.
143. Герцик М. С. Вступ до спеціальності галузі «Фізичне виховання і спорт» Підручник: / М. С. Герцик, О. М. Вацеба. – Харків: «ОВС», 2005. – 240с.
144. Гетманова А. Д. Логика: учебник для студентов пед. вузов / А. Д. Гетманова. – М.: Высшая шк., 1986. – 212 с.
145. Гимнастика и методика преподавания: [учебник для институтов физической культуры]. Изд. 3-е / под ред. Смолевского В. М. — [3-е изд.] – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 336 с.
146. Гинецинский В. И. Знания как категория педагогики. Опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. – М.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 121 с.
147. Гинецинский В. И. Индивидуальность как предмет антропологии / В. И. Гинецинский. // Советская педагогика, 1991. – №9. – С.45-48.
148. Гмурман В. Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике / В. Е. Гмурман // Сов. Педагогіка. – 1971. – №4. – С.28-32.
149. Гогін О. В. Легка атлетика: курс-лекцій / О. В. Гогін. – Харків: «ОВС», 2001. – 112 с.
150. Голант Е. А. Методы обучения в советской школе / Е. А. Голант. – М., 1957.
151. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
152. Гориневский В. В. Избранные произведения / В. В. Гориневский. – М.: Физкультура и спорт, 1951. – 317 с.
153. Груздев П. Н. Понятие закона, принципа и правила в педагогике / П. Н. Груздев // Сов. педагогика. – 1945. – № 4–5.
154. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
155. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – №6. – С.15-18.
156. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
157. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 29-39.
158. Давиденко Е. В. Форма организации занятий / Е. В. Давиденко, Г. Г. Смолиус // Теория и методика физического воспитания; за ред. Т. Ю. Круцевич. – У 2-х т. – Київ: Олімпійська література, 2003.
159. Даль В. Толковый словарь живого великого русского языка в 4 т./ В. Даль. – М.: Русский язык, 1991. – Т.4. – 683 с.
160. Данилов М. А. и Есипов Б. П. Дидактика / под ред. Б. П. Есипова. – М.: Изд-во АПН, 1957. – 518 с.
161. Демин В. А. Методологические вопросы исследования спорта в аспекте теории деятельности: автореф. канд. дис. / В. А. Демин. – М.: ВНИИФК, 1975. – 21 с.
162. Демінський О. І. Дидактичні основи оптимізації спортивного тренування: (Монографія) / О. І. Демінський. – К.: Вища школа, 2001. – 238 с.
163. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – Інформ. зб. МОН України. – 2004. – №1-2.

164. Державний стандарт початкової загальної освіти. Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура». Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000р. № 1717 // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, АТІКА, 2004. – С.345–393.
165. Державні тести і нормативні оцінки підготовленості населення України / за ред. Зубалія М. Д. – К.: 1997. – 36 с.
166. Дидактика современной школы / под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.
167. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
168. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина – [2 – е изд.]. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
169. Дистервег Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения / Ф. А. В. Дистервег [Сост В. А. Ротерберг, общ ред. Е. А. Мединского]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
170. Дитрих Я. Проектирование и конструирование. Системный подход / Я. Дитрих. – М.: изд-во Мир, 1981. – 456 с.
171. Дмитренко Г. А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навчально-методичний посібник / Г. А. Дмитренко, В. В. Олійник, О. Л. Онуфрієва. – К.: УПКККО, 1995. – 84 с.
172. Дмитриев С. В. Двигательная задача как объект теоретико-методологического анализа / С. В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры. – 1988. – №2. – С. 21-25.
173. Дмитрук В. С. Історичний аспект розвитку шкільних програм з фізичної культури / В. С. Дмитрук // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2009. – №2. – С. 175-178.
174. Донской Д. Д. Законы движений в спорте ( очерки по теории структурности движений) / Д. Д. Донской. – М.: Физкультура и спорт, 1969.
175. Дрыга И. И. Технические средства обучения в общеобразовательной школе / И. И. Дрыга, Г. И. Рах. – М.: Просвещение, 1985. – 271 с.
176. Дубогай О. Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів / О. Д. Дубогай. – К.: Оріони, 2001. – 152 с.
177. Дусовицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусовицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
178. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и развитие / В. К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
179. Дюперрон Г. А. Теория физической культуры / Г. А. Дюперрон. – Л.: Время, 1930. – 621 с.
180. Евстафьев Б. Ф. Физическая культура в мировой литературе / Б. Ф. Евстафьев. – Л., 1980.
181. Евстафьев Б. Ф. Анализ основных понятий в теории физической культуры / Б. Ф. Евстафьев. – Л.: ВДКИФК, 1985. – 95 с.
182. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в.: Историко-педагогический очерк / С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
183. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
184. Ерецкий М. И. Проверка занятий, умений и навыков учащихся техникумов / М. И. Ерецкий, Е. С. Пороцкий. – М.: Высш.школа, 1978. – 175 с.
185. Ефремов Н. Н. Классификация и структура занятий физическими упражнениями: сб. Очерки по теории физического воспитания / Н. Н. Ефремов. – М.: Физкультура и спорт

, 1959.

186. Железняк Ю. Д. Педагогические принципы формирования программ по физической культуре для учащейся молодежи / Ю. Д. Железняк, И. М. Туревский, Е. Г. Горбачев // Теория и практика физической культуры. – 1989. – №8. – С.24-26.

187. Журавлев И. К. Дидактическая модель учебного предмета / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – №1.

188. Журавлев И. К. Представление об учебном предмете / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Теоретические основы построения общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

189. Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В. И. Журавлев . – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.

190. Журавлев И. К. Формы организации процесса обучения / И. К. Журавлев // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320с .

191. Журавлев И. К. Дидактические основы построения учебного предмета / И. К. Журавлев – М.: Педагогика, 1989.– 84 с.

192. Журавлев И. К. Проблема закономерностей процесса обучения / И. К. Журавлев // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского , И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

193. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев – М.: Педагогика. – 1990. – 168 с.

194. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – №10. – С.66-72.

195. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. – М.: Знание. – 1987. – №4.– 80 с.

196. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М, 2001. – 55 с.

197. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05 1999р. №651-ХІУ (із змінами 6.09. 2011р.) // Освіта України. Нормативна база .– К.: КНТ, АТІКА, 2004.– С.85-136.

198. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.

199. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». – К, 1993. – 22 с.

200. Закон України Про внесення змін до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» та інших законодавчих актів України / Відомості Верховної Ради України (ВВР).– 2010. – №7. – 501 с.

201. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 175 с

202. Занков Л. В. Обучение и развитие / Л. В. Занков. – М.: Просвещение, 1975.

203. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.

204. Зациорский В. М. Физические качества спортсмена / В. М. Зациорский. – М.: Физкультура и спорт, 1970. – 280 с.

205. Зациорский В. М. Основы спортивной метрологии / В. М. Зациорский. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 152 с.

206. Зверев И. Д. Научно-педагогические проблемы содержания общего образования / И. Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1976. – №3. – С.33-41.

207. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Наука, 1996. – 306 с.

208. Зигер В. К определению понятий и признаков, характеризующих социалистическую физическую культуру / В. Зигер. // Очерки по теории физической культуры / сост. и общ. ред. Л. П. Матвеева. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 248 с.
209. Зорина Л. Я. Слово учителя / Л. Я. Зорина – М.: Знание, 1984. – 68 с.
210. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М.: Педагогика. – 1978. – 128 с.
211. Зорина Л. Я. Программа – учебник – учитель / Л. Я. Зорина. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
212. Зотов Ю. Б. Организация современного урока / Ю. Б. Зотов. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
213. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
214. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: посібник для вчителів / І. А. Зязюн. – К.: МАЧП, 2000. – 306 с.
215. Иванова Е. О. Содержание образования: культурологический подход / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 13-19.
216. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – №8. – С.26-31.
217. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» К Маркса / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1960.
218. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.
219. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп; перев. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
220. Ительсон Е. И. Приемы и методы обучения / Е. И. Ительсон // Советская педагогика. – 1970. – №2. – С.117-121.
221. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб: Изд-во СПб Гуманитарного Университета профсоюзов. – 1996. – 415 с.
222. Кант Е. Критика чистого разума: сочинения в 6-ти томах / Е. Кант. – М.: Мысль, 1965. – Т.3. – С. 117-125.
223. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики / И. М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
224. Каргополов Е. П. К разработке онтологии непрерывного физкультурного образования / Е. П. Каргополов, В. В. Приходько // Теория и практика физической культуры. – 1990. – №12. – С.19-21.
225. Карпушко Н. А. Возвращаясь к наследию: физкультурное образование, физкультурная деятельность, школьная физическая культура в аспекте методологического анализа / Н. А. Карпушко, В. В. Приходько, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 9/10. – С. 2-7.
226. Карптман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки / Л. Е. Карптман. – М.: Высш. шк., 1987. – 304с.
227. Качашкин В. П. Методика физического воспитания / В. П. Качашкин. – М.: Просвещение, 1980. – 304 с.
228. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин – М.: Знание, 1989. – 80 с.
229. Кларин М. В. Технология постановки целей / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2005. – №2. – С.50-65.
230. Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

- 231.Князева Е. Н. Синергетика и новые переходы к процессу обучения [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Режим доступа: <http://www.uni-dubua.ru>.
- 232.Козленко М. О. Теорія і методика фізичного виховання / М. О. Козленко, Е. С. Вільчковський, С. Ф. Цвек. – К.: Вища школа, 1984. – 229 с.
- 233.Колесников Л. Ф. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
- 234.Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. /под ред. А. И. Пискунова / Я. А. Коменский – М.: Педагогика, 1982.– Т.2.
- 235.Комплексна програма фізичного виховання учнів 1-11 класів загальноосвітньої школи. – К.: Радянська школа,1986. – 48 с.
- 236.Комплексні програми середньої загальноосвітньої школи. Фізична культура 1-11 класів. – К.: Освіта, 1993. – 54 с.
237. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М.: образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 336 с.
- 238.Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. 2-е изд. / Н. И. Кондаков – М.: Наука, 1976. – 717 с.
- 239.Кон И. С. В поисках себя (личность и самосознание) / И. С. Кон – М., 1984.
- 240.Концепція фізичного виховання в системі освіти України: Затверджена рішенням колегії МОН України 23.04.1997, протокол № 7/6-8 // Фізичне виховання в школі. – 1998.– №2.– С.2-7.
- 241.Копилова Л. Застосування особистісно-орієнтованого підходу на уроках фізичної культури і в позаурочний час / Л. Копилова // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 2. – С. 17-20.
- 242.Копнин П. В. Логические основы науки / П. В. Копнин. – К.: Наукова думка, 1969. – 283 с.
- 243.Коренберг В. Б. О некоторых базовых понятиях в нашей сфере / В. Б. Коренберг // Теория и практика физической культуры. – 2008. – №2. – С.9-13.
- 244.Корсакова О. К. Склад і структура змісту сучасної шкільної освіти / О. К. Корсакова // Гуманітарні науки. – №1. – 2003. – С.14-19.
- 245.Корсакова О. К. Склад і структура змісту сучасної шкільної освіти на різних рівнях його конструювання / О. К. Корсакова // Освіта і управління. – 2004. – С.125-132.
- 246.Коробейников К. К. и др. Физическое воспитание / К. К. Коробейников. – М.: Высш. шк., 1989. – 384 с.
- 247.Королев Ф. Ф. Современный урок / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 12-15.
- 248.Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
- 249.Костихина Н. М. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре / Н. М. Костихина // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 10. – С. 12-16.
- 250.Костюк Г. С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г. С. Костюк // Советская педагогика, 1967. – №1. – С.34-36.
- 251.Кравчик З. О формировании теории физической культуры в системе наук / З. Кравчик. // Очерки по теории физической культуры: Труды ученых соц. стран / сост. и общ. ред. Л. П. Матвеева – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 248 с., ил.
- 252.Краевский В. В. Нормативное представление о формировании содержания образования / В. В. Краевский // Теоретические основы общего среднего образования / под

ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика. – 1983. – 352с. – С. 202-208.

253. Краевский В. В. Дидактические принципы как структурный элемент научного обоснования обучения / В. В. Краевский // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 112 с.

254. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ) / В. В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

255. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский – М.: Педагогическое общество Россия, 2000. – 36 с.

256. Краевский В. В. Научное исследование в педагогике и современность / В. В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С.13-20.

257. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

258. Краткий словарь по философии / под ред. И. В. Блауберга, П. В. Копнина и др. – М.: Политиздат, 1970. – 398 с.

259. Крупник С. А. Содержание образования: [Электронный ресурс] / С. А. Крупник . – Режим доступа: [academy.edu.by/details/personnels/krupnik/articles/theory](http://academy.edu.by/details/personnels/krupnik/articles/theory) 2000.–4. htm/

260. Крупская Н. К. Пед. сочин.: в 10-ти т. / Н. К. Крупская – М.: Педагогика, 1957-1965. – Т.3. – 111с.

261. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.

262. Круцевич Т. Ю. Оцінка як один із факторів підвищення мотивації учнів до фізичної активності / Т. Ю. Круцевич // Фізичне виховання в школі. – 1999. – №1. – С. 47-50.

263. Круцевич Т. Ю. Научные исследования в массовой физической культуре / Т. Ю. Круцевич . – К.: Здоров'я, 1985. – 120 с.

264. Круцевич Т. Ю. Управління фізичним станом підлітків в системі фізичного виховання / Т. Ю. Круцевич: автореф. дис. доктора наук з фізичного виховання і спорту. – К., 2000. – 43 с.

265. Круцевич Т. Ю. Экспрес-контроль фізичної підготовленості дітей та підлітків в умовах фізкультурно-оздоровчих занять / Т. Ю. Круцевич // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2007. – №1. – С. 64-69.

266. Кузнецова З. И. Критические периоды развития быстроты силы и выносливость детей школьного возраста / З. И. Кузнецова. – М., 1972.

267. Кузнецова З. И. Когда и чему? Критические периоды развития двигательных качеств школьников / З. И. Кузнецова // Физкультура в школе. – 1975. – №1. – С.7-9.

268. Кузьмин В. П. Принципы системности в теории и методологии К. Маркса. / В. П. Кузьмин, 2-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 312 с.

269. Кузьмин В. П. Гносеологические проблемы системного знания / В. П. Кузьмин. – М.: Знание, 1983. – 64 с.

270. Кузьмина К. А. Формы организации занятий по физическому воспитанию / К. А. Кузьмина. // Теория физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 1960.

271. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1967. – 182 с.

272. Культурология XX век. Энциклопедия в двух томах / главный ред. и составитель С. Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 640 с.

273. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

274. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун; перев. с англ. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1977.
275. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия / К. Купер. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 224 с.
276. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М.: Высшая школа, 1986. – 368 с.
277. Курамшин Ю. Ф. Методы, применяемые в физическом воспитании / Ю. Ф. Курамшин, В. В. Петровский // Теория и методика физического воспитания в 2 т. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т.1. – С.111-115.
278. Куц А. С. Организационно-методические основы физкультурно-оздоровительной работы со школьниками, проживающими в условиях повышенной радиации: автореф. дис. докт. пед. наук / А. С. Куц. – К., 1997. – 42 с.
279. Лавриченко Н. Н. Модернізація змісту базової освіти в західноєвропейських країнах / Н. Н. Лавриченко // Директор школи. – 2004. – № 6, 7, 12.
280. Лапутин А. Н. Технические средства обучения / А. Н. Лапутин, В. Л. Уткин – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 80 с.
281. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12.
282. Леднев В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. – М.: Высш. школа, 1989. – 360 с.
283. Легкая атлетика: учебник для институтов физической культуры / под ред. Н. Г. Озолина, В. И. Воронкина, Ю. Н. Примакова. – Изд. 4-е, доп. и перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 671 с.
284. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М., 1975. – 382 с.
285. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 575 с.
286. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А. Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 391 с.
287. Лернер И. Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования / И. Я. Лернер // Вопросы методов педагогических исследований: сборник под ред. М.Н. Скаткина – М., НИИ общей педагогики АПН СССР. – 1973.
288. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер – М.: Знание, 1978. – 47 с.
289. Лернер И. Я. О соотношении общедидактических и частнопредметных методов обучения / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – 1978. – №2(32).
290. Лернер И. Я. Проблема принципов обучения / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1980. – №12. – С.59-60.
291. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание. – 1980. – №3. – 96 с.
292. Лернер И. Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352с. – С. 80-89.
293. Лернер И. Я. Социальный опыт как источник содержания образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с. – С.137-150.



- 294.Лернер И. Я. Способы деятельности в составе содержания общего среднего образования / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с. – С.224-244.
- 295.Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер – М.: Педагогика, 1984. – 186 с.
- 296.Лернер И. Я. Современный урок / И. Я. Лернер, М. Н. Скоткин // Народное образование, 1985. – №1. – С.36-38.
- 297.Лернер И. Я. Природа принципов обучения и пути их установление // Принципы обучения в современной педагогической теории и практики / И. Я. Лернер – Челябинск, 1985. – 112 с.
- 298.Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок / И. Я. Лернер – М.: Знание, 1988. – 80 с.
- 299.Лернер И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1989. – №11. – С.10-17.
- 300.Лернер И. Я. Базовое содержание общего образования / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1991. – №11. – С. 16-20.
- 301.Лернер И. Я. Каким должно быть воспитывающее обучение (в школе) / И. Я. Лернер // Химия в школе. – 1995. – №1. – С.15-19.
- 302.Лесгафт П. Ф. Избранные труды / сост. И. Н. Решетень. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 359 с.
- 303.Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. И. Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
- 304.Лийметс Х. И. Как воспитывает процесс обучения? / Х. И. Лийметс. – М.: Знание, 1982. – 96с .
- 305.Лозова В. І. Педагогіка, розділ «Дидактика» / В. І. Лозова, П. Г. Москаленко, Г. В. Троцько.– К.: УСДОУ, 1993. – 140 с.
- 306.Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харківський державний пед. університет ім. Г.С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 408 с.
- 307.Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов . – М.: Наука, 1984.
- 308.Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения / Д. О. Лордкипанидзе – М.: Учпедгиз, 1957. – 172 с.
- 309.Лотоненко А. В. Культура физическая и здоровье: Монография / А. В. Лотоненко, Г. Р. Гостев и др.– М.: «Еврошкола», 2008. – 450 с.
- 310.Лубышева Л. И. Концепция формирования физической культуры человека / Л. И. Лубышева – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 120 с.
- 311.Лубышева Л. И. Концепция физического воспитания: методология развития и технология организации / Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – №1. – С.11-17.
- 312.Лубышева Л. И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №1. – С.2-5.
- 313.Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – №6. – С.10-15.

314. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта. Учебное пособие / Л. И. Лубышева. – 2-е изд. – М.: Изд-во центр «Академия», 2001. – 240 с.
315. Лубышева Л. И. Физическая и спортивная культура: содержание, взаимосвязи и диссоциация / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2002. – №3. – С.11-14.
316. Лукьяненко В. П. Физическая культура: основы знаний: учебное пособие. [2-е изд стереот] / В. П. Лукьяненко – М.: Советский спорт. – 2005. – 224 с.
317. Лупандина Н. А. Методика урока физической культуры в 1-4 классах / Н. А. Лупандина, В. Г. Якубовская. – М.: АПН РСФСР, 1957.
318. Лупандина Н. А. Методика урока физической культуры в 5-8 классах / Н. А. Лупандина, В. Г. Якубовская. – М.: АПН РСФСР, 1960.
319. Лурия А. В. Мозговые механизмы и проблемы формирования умений и навыков / А. В. Лурия // Советская педагогика. – 1946. – № 9.
320. Лях В. И. Ориентиры физического воспитания / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон // Советская педагогика. – 1990. – №11. – С.33-37.
321. Лях В. И. Силовые способности школьников / В. И. Лях // Физическая культура в школе. – 1997. – №1. – С.6-13.
322. Лях В. И. Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы: состояние, перспективы и пути реорганизации / В. И. Лях, Ю. А. Копылов, М. В. Малыхина, Т. А. Протченко, Н. В. Полянская // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №9. – С. 49-51.
323. Макаров М. Г. Категория «цель» в марксистской философии и критика технологии / М. Г. Макаров. – Л.: Наука, 1977. – 188 с.
324. Маргаутова Я. Тенденции формирования теории физической культуры. / Я. Маргаутова, Ф. Йоахимсталер // Очерки по теории физической культуры / сост. и общ. редактор Л. П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт. 1984. – 248 с.
325. Марев И. Методологические основы дидактики: перев. с болг. / И. Марев – М.: Педагогика, 1987. – 224 с.
326. Марков М. Теория социального управления / М. Марков – М., 1978. – 260 с.
327. Марков Б. В. Философская антропология: очерки истории и теории / Б. В. Марков. – СПб.: Изд-во «Лань», 1997.
328. Маркова А. К. Мотивация учения в школьном возрасте / А. К. Маркова – М., 1983.
329. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т.23. – С. 171.
330. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений / К. Маркс, Ф. Энгельс – Т.20.– С. 34
331. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
332. Матвеев А. П. Методика физического воспитания с основами теории / А. П. Матвеев, С. Б. Мельников – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
333. Матвеев А. П. Очерки по теории и методике образования школьников в сфере физической культуры / А. П. Матвеев – М., 1997. –134 с.
334. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
335. Матюшкин А. М. Психология мышления / А. М. Матюшкин. – М., 1965. – 211 с.
336. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М., 1972.

337. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
338. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
339. Махмутов М. И. Современный урок. [2-е изд., испр. и доп.] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
340. Медведев В. Ф. Педагогический контроль на уроках физической культуры в школе / В. Ф. Медведев. – Харьков, ХГПИ, 1988. – 36 с.
341. Медынский Е. Н. О Лесгафте П. Ф. // Памяти Лесгафта: сб. / Е. Н. Медынский. – М., ФиС, 1947.
342. Мейксон Г. Б. Продуктивные методы – в урок физической культуры / Г. Б. Мейксон, С. М. Зверев // Физическая культура в школе. – 1977. – №4. – С. 9-12.
343. Мейман Е. Лекции по экспериментальной педагогике / Е. Мейман. – М., 1922.
344. Менчинская Н. А. Психологические проблемы активности личности в обучении / Н. А. Менчинская. – М., 1971.
345. Методика системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 172 с.
346. Минбулатов В. М. Цель в теоретико-методологических основах дидактики предмета «Физическая культура» / В. М. Минбулатов // Физическая культура. – 1996. – №3. – С. 26-31. Режим доступа к журналу: <http://lib.sportedu.ru/Press/fkvot/1996№3/p26-31.htm>
347. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
348. Моносзон Э. И. Учитель и всестороннее развития личности школьника / Э. И. Моносзон. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
349. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів / Н. В. Москаленко: Монографія. – Дніпропетровськ: Інновація, 2007. – 252 с.
350. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система / П. Г. Москаленко – Тернополь: ТДПІ, 1995. – 144 с.
351. Мурахов И. В. Возможности организма человека / И. В. Мурахов. – М.: Знание, 1988. – 96 с.
352. Мухамитьянов Ф. Д. Физическая культура как социальное явление и культурный феномен / Ф. Д. Мухамитьянов // Теория и практика физической культуры. – 2008. – №9. – С.10-14.
353. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №329 від 13.04. 2011р. «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти».
354. Наказ МОН України №188 від 25.05.1998р. «Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти».
355. Наказ МОН України №458 від 02.08.2005р. Про затвердження «Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України» // Фізичне виховання в школі. – 2005. – №6. – С.2-5.
356. Наказ МОН України №1008 від 06.11. 2008р. «Про невідкладні заходи щодо збереження здоров'я учнів під час проведення занять з фізичної культури, захисту Вітчизни та позакласних спортивно-масових заходів» // Інформаційний збірник МОН. – 2008. – №31, 32, 33

- 357.Наказ МОН України № 371 від 05.05.2008р. «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з фізичної культури»
- 358.Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973. – М., 1974.
- 359.Наталов Г. Г. Интеграция науки о физической культуре / Г. Г. Наталов // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 8. – С. 5-8.
- 360.Наталов Г. Г. Проблемное поле науки / Г. Г. Наталов // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №11. – С.15-20.
- 361.Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. –23 квітня ( №33).
- 362.Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту // Урядовий кур'єр. – 2004. – 6 жовтня (№ 189). – С.5-7.
- 363.Николаев Ю. М. Теоретические аспекты интегративного содержания и человеческой сущности физической культуры / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №4. – С.16-23.
- 364.Николаев Ю. М. Теоретико-методологические основы физической культуры: докт. дис. / Ю. М. Николаев // СПб., 1998. – 351с.
- 365.Николаев Ю. М. К проблеме развития теории физической культуры / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2001. – №8. – С.2-10.
- 366.Николаев Ю. М. Физическая культура и основные сферы жизнедеятельности человека и общества в контексте социокультурного анализа / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №8. – С.2-10.
- 367.Николаев Ю. М. Общая теория и методика физической культуры: контуры нового человеческого измерения / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №11. – С. 9-14.
- 368.Новосельский В. Ф. Урок физического воспитания в профессио-нально-техническом училище / В. Ф. Новосельский. – К.: Вища школа, 1987. – 143 с.
- 369.Нойнер Г. Вопросы теории социалистического образования / Г. Нойнер. – М., 1975.
- 370.Огородников И. Т. Педагогика / И. Т. Огородников. – М.: Просвещение, 1968. – 374 с.
- 371.Ожегов Е. П. Словарь русского языка / Е. П. Ожегов – М.: Русск. яз., 1983. – 816 с.
- 372.Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
- 373.Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
- 374.Олешков М. Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования / М. Ю. Олешков // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 31-38.
- 375.Онищук В. А. Урок в современной школе / В. А. Онищук. – М.: Просвещение, 1986.
- 376.Основы дидактики / под ред. Есипова Б. П. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.
- 377.Основные постановления, приказы и инструкции по вопросам советской физической культуры и спорта. 1917-1957. – М.: Физкультура и спорт, 1959.
- 378.Основы вузовской педагогики / под ред. Н. В. Кузьминой, Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.
- 379.Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-11 класи. – К.: Початкова школа. – 2001. – 112 с.

380. Основы современной философии: [учебник для высших учебных заведений] / отв. редактор М. Н. Росенко. – 4-е изд., доп. – Спб.: Издательство «Лань», 2002. – 384 с.
381. Основы теории и методики физической культуры: учеб. для техн. физ. культ. / под ред. А. А. Гужаловского. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.
382. Очерки по теории физической культуры: [труды ученых соц. стран. / сост. и общ. ред. Матвеев Л. П]. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 248 с.
383. Педагогічні технології / [Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т.]. – Київ: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.
384. Педагогика / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
385. Педагогіка / Під. ред. М. Д. Ярмаченко. – К.: Рад. шк., 1986. – 378 с.
386. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
387. Педагогика: [учебное пособие] / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.
388. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
389. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
390. Педагогика / Под ред. И. Т. Огородникова, П. Н. Шимбирева. – М.: Просвещение, 1954. – 346 с.
391. Педагогическая энциклопедия. / Гл. ред. И. А. Каиров – М.: Советская энциклопедия. Т. 1. – 1964.
392. Педагогическая энциклопедия. / Гл. ред. И. А. Каиров. – М.: Советская энциклопедия. Т. 3. – 1966.
393. Педагогическая энциклопедия. / Гл. ред. И. А. Каиров. – М.: Советская энциклопедия. Т. 4. – 1968.
394. Педагогический словарь. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т.1.
395. Педагогика: [учебное пособие для педучилищ / С. П. Баранов и др.]. – М.: Просвещение, 1981. – 367 с.
396. Педагогика: [курс лекций / под ред. Б. Т. Лихачова]. – М.: «Прометей», 1996. – 312 с.
397. Педагогика: курс лекций / Под ред. Г. И. Щукиной, Г. А. Голанта, К. Д. Родиной. – М.: Просвещение, 1966. – 648 с.
398. Педагогика / Под ред. П. Н. Груздева и др. – М., 1940.
399. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т / И. Г. Песталоцци. – М., 1981.–Т.1.
400. Петров Н. И. Конькобежный спорт / Н. И. Петров. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 256 с.
401. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
402. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969.
403. Підласий І. П. Закон мінімуму в дидактиці / І. П. Підласий // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 79-98.
404. Пилоян Р. А. Физическая культура как объект познания в аспекте психологической теории деятельности / Р. А. Пилоян, А. Д. Суханов // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 11. – С. 40-45.
405. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.

406. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1984. – 255 с.
407. Платонов В. Н. Теория и методика спортивной тренировки / В. Н. Платонов. – К.: Вища школа, 1984. – 352 с.
408. Платонов В. М. Фізична підготовка спортсмена / В. М. Платонов, М. М. Булатова. – К.: Олімпійська література, 1995. – 320 с.
409. Подвойский Н. И. Физическая культура пролетариата в СССР / Н. И. Подвойский, М. Г. Собецкий, Д. А. Кразман. – Пгр. (изд. Пгр. Отд. Известия ЦИК), 1923.
410. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
411. Подласый И. П. Как подготовить эффективный урок / И. П. Подласый. – К.: Рад. школа, 1983. – 204 с.
412. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
413. Подольский В. Г. Формы занятий физическими упражнениями / В. Г. Подольский // Теория и методика физического воспитания / под ред. А. Д. Новикова и Л. П. Матвеева. – Т. 1. – М.: Физкультура и спорт, 1967. – С. 270-305.
414. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М.: Знание, 1981. – № 4. – 84 с.
415. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев – М.: Педагогика, 1976. – 321 с.
416. Пономарев Н. И. Социальные функции физической культуры и спорта / Н. И. Пономарев. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 310 с.
417. Постановление ЦК ВКП(б) «Про учебные программы и режимы в начальной и средней школе. 25 августа 1932 г.
418. Программа минимум единой трудовой школы I и II ступени. Вып. III Физкультура. – Лен. (изд-во книжного сектора ЛОНО), 1925.
419. Програми для середньої школи. Фізична культура. 4-8 кл. – Київ: Радянська школа. – 1970. – 51 с.
420. Програми для середньої школи. Фізична культура. 9-10 кл. – Київ: Радянська школа. – 1976. – 55 с.
421. Програма. Фізична культура. 1-3 кл. – Київ: Радянська школа. – 1978. – 72 с.
422. Программы средней общеобразовательной школы. Физическая культура. 4-8 кл. – Київ: Радянська школа. – 1979. – 95 с.
423. Програми середньої загальноосвітньої школи. Фізична культура. 9-10 кл. – Київ: Радянська школа. – 1979. – 56 с.
424. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура. 5-12 класи. . – Київ: ВТФ «Перун», 2005. – 272 с.
425. Програми для основної та спеціальної медичної групи загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура. 1-4 класи. – Харків. ТОВ Видавництво «Ранок», 2006. – 66 с.
426. Програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. В кн.: Фізична культура в школі: методичний посібник / за заг. ред С. М. Дятленка. – К.: Літера ЛТД, 2009. – 176 с.
427. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
428. Пуни А. И. Психологические основания физического воспитания по П. Ф. Лесгафту / А. И. Пуни // Очерки по истории физической культуры. – М.: Фис, 1949. – С. 103-118.

- 429.Равкин В. И. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921-1932гг. – М., 1961.
- 430.Рішення колегії МОН України, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту № 13/1-2, 10, 11/І від 11 листопада 2008 року.
- 431.Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореферат докт. дис. / Л. С. Рибалко. – Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. – 42 с.
- 432.Рогинский В. М. Азбука педагогического труда / В. М. Рогинский // Пособие для начинающего преподавателя технического ВУЗа. – М.: Высш. шк., 1990. – 112 с.
- 433.Роджерс К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс // Становление человека: пер. с англ. / [общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной]. – М.: Изд-во группа «Прогресс»; «Универс». – 1994. – 480 с.
- 434.Романова Н. А., Учебно-методический комплекс: Управление персоналом. / Н. А. Романова: Для студентов заочной формы обучения. Для специальностей №080504-Государственное и муниципальное управление № 080507 – Менеджмент, 90 стр., 2011 г.
- 435.Ротерс Т. Т. Ритмическое развитие личности школьника (анализ взаимодействия физического и эстетического воспитания) / Т. Т. Ротерс. – Луганск: Знание. – 1998. – 170с.
- 436.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М., 1946. – 704 с.
- 437.Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К.: Магістр – S, 1997. – 255 с.
- 438.Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко // Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
- 439.Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
- 440.Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 441.Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів / Л. П. Сергієнко. – К.: Олімпійська література, 2001. – 439 с.
- 442.Сергієнко Л. П. Практикум з теорії і методики фізичного виховання / Л. П. Сергієнко. – Харків: «ОВС», 2007. – 271 с.
- 443.Сергієнко Л. П. Понятійний апарат теорії рухових здібностей / Л. П. Сергієнко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2009 – № 1 – С. 58-62.
- 444.Сермеев Б. В. Развитие подвижности в суставах у школьников / Б. В. Сермеев. – Горький, 1968.
- 445.Сидоркин А. М. Методологические функции категории «Воспитательная система школы» / А. М. Сидоркин // Основные направления повышения эффективности педагогической науки: сборник научных трудов. – М.: НИИОП АПН СССР, 1990. – С. 73-79.
- 446.Симонов С. Н. Синергетический подход в педагогике / С. Н. Симонов, О. В. Копаев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 8. – С. 29-31.
- 447.Скаткин М. Н. О принципах обучения в советской школе / М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1950. – № 1. – С. 27-44.
- 448.Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика. 1971, – 207 с.
- 449.Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 96 с. (Новое в жизни,

науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 7).

450. Скаткин М. Н. Требования общества развитого социализма к содержанию общего образования / М. Н. Скаткин // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983 – 352 с. – С. 59-62.

451. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: «Издательство магистр», 1997. – 224 с.

452. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 234 с.

453. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1980. – 624 с.

454. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 1632 с.

455. Сорокин Н. А. Дидактика / Н. А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.

456. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала / А. М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974, – 192 с.

457. Столяров В. И. Актуальные проблемы истории и философско-социологической теории физической культуры и спорта / В. И. Столяров. – М.: ГИОЛИФК, 1984. – 103 с.

458. Столяров В. И. Философско-культурологический анализ физической культуры / В. И. Столяров // Вопросы философии. – 1988. – № 4.

459. Столяров В. И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) / В. И. Столяров, И. М. Быховская, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 5. – С. 11-15.

460. Столяров В. И. Понятный кризис в науках о физической культуре и спорте: показатели, причины и пути преодоления / В. И. Столяров // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 12. – С. 59-62.

461. Сулейманов И. И. Основные понятия теории физической культуры, их сущность и соотношения / И. И. Сулейманов // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 3. – С. 12-16.

462. Сутула В. А. Физкультурология (проблемы и перспективы развития) / В. А. Сутула. – Харьков: Гелиос, 2004. – 176с.

463. Сухарев А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. / А. Г. Сухарев. – М.: Медицина, 1991. – 219 с.

464. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

465. Сушкова Ф. Б. Функции программ и общие нормативы их построения // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Ф. Б. Сушкова; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика. 1983. – 352 с. – С. 276-278.

466. Такач Ф. Некоторые замечания к понятию «физическая культура» / Ф. Такач // Очерки по теории физической культуры / сост. и общ. ред. Л. П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт. 1984. – 248 с.

467. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н. М. Таланчук // Магистр. – 1997. – С. 32-41.

468. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1969.

469. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 82 с.



470. Теория и методика физического воспитания. / [под ред. Т. Ю. Круцевич]: – в 2-х т. – К.: Олимпийская литература.– Т.1. – 2003.
471. Теория и методика физического воспитания / Б. М. Шиян, Б. А. Ашмарин, Б. Н. Мишин и др.; под ред. Б. М. Шияна. – М.: Просвещение. – 1988. – 224 с.
472. Теория и методика физического воспитания: Учебное пособие для студентов факультета физического воспитания педагогических институтов / Б. А. Ашмарин, М. Я. Виленский, К. Х. Грантынь и др.; под ред. Б. А. Ашмарина. – М.: Просвещение, 1979. – 360 с.
473. Теория и методика физической культуры: [учебник / под ред. Ю. Ф. Курамшина]. – 2-е изд. испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
474. Теория и методика физического воспитания / [Под ред. А. Д. Новикова, Л. П. Матвеева] в 2-х т.– Т.1. – М.: Физкультура и спорт, 1967. – 397 с.
475. Теория и методика физического воспитания / [Под ред. А. Д. Новикова, Л. П. Матвеева] в 2-х т. – Т.2. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 304 с.
476. Теория и методика физического воспитания / Б. А. Ашмарин, Ю. А. Виноградов, З. Н. Вяткина и др.; под ред. Б. А. Ашмарина. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
477. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
478. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
479. Тимошенко О. Стан та основі напрями модернізації системи фізичного виховання школярів на сучасному етапі розвитку суспільства / О. Тимошенко, Ж. Дьоміна // Фізичне виховання в школі. – 2011.– №6.– С. 2-5.
480. Тихомиров О. К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии / О. К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования. – М.: Наука, 1977.
481. Ткачова Н. О Ціннісні парадигми освіти / Н. О. Ткачова. – Харьков: Основа, 2005.– 128 с.
482. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1968.
483. Українська та зарубіжна культура / [За заг. ред. В. Т. Жежеруна, В. Г. Рибалки]. – Х.: ТАЛ «Слобожанщина», 2003 – 716 с.
484. Управление познавательной деятельностью учащихся. / [под. ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной]. – М.: Изд-во МГУ, – 262 с.
485. Усова А. В. Формирование обобщенных умений и навыков в условиях осуществления межпредметных связей / А. В. Усова // Развитие познавательных способностей и самостоятельности учащихся в процессе преподавания физики. – Челябинск, 1974.– вып. 3.
486. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – Соч., Т. 8. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
487. Фейербах Л. А. Избранные философские произведения / Л. А. Фейербах. – М., 1955. – Т.1-2.
488. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно-полезной деятельности / Д. И. Фельдштейн. – М., 1982.
489. Фізична культура в школі. 10-11 класи: методичний посібник / за загальною редакцією С. М. Дятленко. – К.: Літера ЛТД, 2009. – 176 с.
490. Фізична культура в школі. 5-9 класи: методичний посібник / за загальною редакцією С. М. Дятленко. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 64 с.

491. Фізична культура в школі: 5-11 класи: методичний посібник / за заг. ред. С. М. Дятленко. - К.: Літера ЛТД, 2011. - 368 с.
492. Філософія: [Навчальний посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін.; За ред. І. Ф. Надольного]. - К.: Вікар, 1997. - 584 с.
493. Философская энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1970. - Т.4.
494. Филин В. П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов / В. П. Филин. - М.: Физкультура и спорт, 1974. - 232 с.
495. Филин В. П. Основы юношеского спорта / В. П. Филин, Н. А. Фомин. - М.: Физкультура и спорт, 1980. - 256 с.
496. Филин В. П. Современные методы исследования в спорте.: Учеб. пособие / В. П. Филин, В. Г. Семенов, В. Г. Алабин; под общ. ред. В. П. Филина. - Харьков: Основа, 1994. - 132 с.
497. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 815 с.
498. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник інститутів вищих навчальних закладів освіти / М. М. Фіцула. - К.: Видавничий центр «Академія», 2002. - 528 с.
499. Фомин Ю. А. Физическая культура (краткая история термина и современная теоретическая трактовка понятия) / Ю. А. Фомин // Теория и практика физической культуры. - 1982. - № 8. - С. 45-47.
500. Фреес П. Экспериментальная психология: в 3 т. / П. Фреес, Ж. Пиаже. - М.: Прогресс, 1973. - Т.3. - 516 с.
501. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. - М.: Просвещение, 1985. - 224 с.
502. Фурман А. В. Методологічна модель школи розвитку / А. В. Фурман // Рідна школа. - 1994. - №6. - С. 19-25.
503. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. - М.: Мир, 1980. - 404 с.
504. Хан А. Н. Педагогические основы построения школьного урока физической культуры / А. Н. Хан. - Изд-во Саратовского ун-та, 1975. - 147 с.
505. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. - М.: Высш. шк., 1990. - 575 с.
506. Хозяинов Г. И. Средства обучения / Г. И. Хозяинов. - М.: Педагогика, 1987. - 243 с.
507. Хрипкова А. Г. Возрастная физиология и школьная гигиена: [пособие для студентов пед. ин-тов] / А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фабер. - М.: Просвещение, 1990. - 319 с.
508. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики: навч. посібник / О. М. Худолій. - Харків: «ОВС», 2004. - 414 с.
509. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: навч. посібник / О. М. Худолій. - Харків: «ОВС», 2008. - 406 с.
510. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
511. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. - 2005. - №4. - С.10-18.
512. Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / В. С. Цетлин. - М.: Знание, 1989. - 80 с. (Сер. «Педагогика и психология»; № 11)
513. Ципро М. Об интерпретации современного образования / М. Ципро. - Советская педагогика, - 1966, - №7. - С. 18-19.

- 514.Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе / И. М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
- 515.Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М., 1982.
- 516.Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин: [под ред. Т. И. Шамовой]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
- 517.Шандригось В. Аналіз змісту програм з фізичної культури в загальноосвітніх школах та можливості його удосконалення / В. Шандригось // Теорія та методика фізичного виховання. – 2004. – №2. – С. 28-32.
518. Шаповаленко С. Г. Вопросы теории и практики создания и использования систем средств обучения / С. Г. Шаповаленко. – М.: Педагогика, 1973. – 193 с.
- 519.Шаров Ю. В. О принципах советской дидактики / Ю. В. Шаров // Народное образование. – 1963. – № 1. – С. 43-50.
- 520.Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней школе / Н. М. Шахмаев // Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение. – 1975. – 303с.
- 521.Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – М., 1958.
- 522.Шаулин В. Н. Урок физической культуры / В. Н. Шаулин // Физическая культура в школе. – 1993. – №2. – С.10-13.
- 523.Шаулин В. Н. Образовательная область «Физическая антропология» / В. Н. Шаулин // Физическая культура в школе. – 1996. – №1. – С.6-10.
- 524.Шевченко А. А. Основы физического воспитания / А. А. Шевченко, Ю. А. Перевошиков. – К.: Вища школа. Головное изд-во, 1984. – 184 с.
- 525.Швырев В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М: Политиздат, 1984. – 232 с.
- 526.Щедрина А. Г. Онтогенез и теория здоровья: Методологические аспекты / А. Г. Щедрина. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 136 с.
- 527.Щедровицкий Г. П. Средства и методы проектирования годового цикла спортивной подготовки / Г. П. Щедровицкий, Д. А. Аросьев, В. И. Астахов: Макет учебно-деловой игры, отчет МОГИФК по теме № 05-139-21. – М.,1978.
- 528.Шептулин А. П. Диалектический метод познания / А. П. Шептулин. – М.: Политиздат, 1983. – 320 с.
- 529.Шинкарук В. И. Разработка проблемы формирования всесторонней и гармонически развитой личности – Марксистско-ленинская мысль в СССР: исторический путь и проблемы его исследования / В. И. Шинкарук, Е. П. Шудря. – К., 1978.
- 530.Шитикова Г. Ф. Особенности применения методов обучения на уроках физической культуры / Г. Ф. Шитикова // Физическая культура в школе. – 1977. – № 2. – С. 15-19.
- 531.Шитикова Г. Ф. Педагогические наблюдения и анализ урока / Г. Ф. Шитикова //Физическая культура в школе. – 1982. – №1. – С.13-16.
- 532.Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. / Б. М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 272 с.
- 533.Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. / Б. М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2002. – 272 с.
- 534.Шиян Б. Теоретико-методичні засади фізичного виховання молоді Галичини кінця ХІХ – початку ХХ ст. (до 1939 року) / Б. Шиян, Я. Боднар // Фізичне виховання в школі. – 2004. – № 3. – С. 51-54.

- 535.Шорохова Е. В. Тенденции исследования личности в советской психологии / Е. В. Шорохова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 1. – С. 45-57.
- 536.Шубинский В. С. Виды деятельности, как источник формирования содержания образования. / В. С. Шубинский // Теоретические основы содержания общего среднего образования. / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
- 537.Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
- 538.Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М., 1974.
- 539.Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту. – М.: Физкультура и спорт, 1963.– Т.3.
- 540.Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
- 541.Юнг К. Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг // История зарубежной психологии: Тексты. – М., 1986.
- 542.Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
- 543.Яруллин Р. Х. Физические способности человека как генетически и социально обусловленные различия в проявлении его физических свойств / Р. Х. Яруллин // Теория и практика физической культуры.– 1995. – № 7.– С. 39-40.
- 544.Яруллин Р. Х. Учебный предмет «физическая культура» – источник получения школьниками образования по физической культуре / Р. Х. Яруллин. – Режим доступа: <http://Lib.sportedu.ru/press/Ikvot/2000№4/p 9-11, htm>
- 545.Яруллин Р. Х. Базисные основания учебного предмета «Физическая культура» / Р. Х. Яруллин // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 36-41.
- 546.Яценко А. И. Целеполагание и идеалы / А. И. Яценко. – К.: Наукова думка, 1977. – 275 с.
- 547.Bertalanfly L.von. Ju enier allgemeinen system lehre. // «Biologia egeneralis», Bd. 19, 1949, s. 114-129.
- 548.Bertalanfly L.von. An outline of egeneral system theory // The British journal for the philosophy of science. – vol, I. – 1950. - № 2. – p. 134-166.
- 549.Bloom B. S. Taxonomi of educational objections. Handbook 1. Cognitive Domain. David Mckay. – New York, 1956.
- 550.Bruner J. S. Toward a theory of instruction. Cambridge (Mass.), 1966.
- 551.Dave R. H. Taxonomic Padagogiseher ziele und jhre beziehung zur leistungsmessung // Moglich-keiten und ejenzen der testanwendnug in der seliule. Weinheim, 1968. – S. 131.
- 552.Dave R. H. Education permanente et programme scolaire / R. H. Dave. Hauburg: Instituted L’UHESCO pour L’education, 1973; conncel de L’enrope. Education permanente.
- 553.Fajardo J / Curriculum in he Peruvian educational rexorin / J. Fajardo. Paris: UNESCO, 1976 (Doc. ED. 76 (CONF 640/7)).
- 554.Harrow H. A. Taxonomig of the Psychomotor Dowein. New York: Mckay, 1972. – P. 53.
- 555.Kerr C., Foreword, “Higher Education”, 1971. – V. 1. - № 1.
- 556.Kerr J. (Ed) Changing the curriculum. – L., 1968.

557. Krathwohl D. R., Bloom B. S., Musia B. B. Taxonomy of educational objectives, Handbook 2: Affective Domain. New York, 1964. – P. 176-185.
558. Maslow A. H. Self – Actualizing People: A study of Psychological health // The Self: Explorations in Personal growth / Ed Clark E. New York, 1956. – P. 161-162.
559. Mekota K. Mereni a testy v antropomotorice. I. a II dil / K. Mekota. – Universita Palac Keho, Olomouc, 1973.
560. Neidhardt H. Theoretische aspecte bei der Bestimmung des yegenstandes der marxistiseh – leninistische theorie des korperkultur. Theorie und Praxis des korperkultur 29 (1980) 11, s. 813-820.
561. Neuner Y. Padagogik. Berlin, 1978. 250 s.
562. Okon W. Zarys dudaktun agolhej. Wersia programowana. Warszawa, 1970.
563. Rogers E. M. Diffusion of innovations. - № 4, Free Press, 1983.
564. Sakamoto T. The Role of Education Technology in Curriculum Development, Paris, 1974.
565. Siegel W. P. Rexlections concerning the evolnation of curriculum / W.P. Siegel // Regional seminar on technignes of curriculum evaluction (1974; Caracas. Santiago (Chili)
566. Sieger W. Weltansehau liche, theoretische und methodologische probleme einer theorie der sozialistische korperkultur. Wissen sehaftliche zeitsehrift der DHFK Leipzig 19 (1978) 2.
567. Simpson E. Behavioral objectives in yurriculum development // Education Technology / Ed M.P. Kapfer. New York, 1970. – P. 211-212.
568. Sosnicki.K. Dudaktyka ogolna / K. Sosnicki. – Torun, – 1948.
569. Starosta W. Sprawnosciowe kryteria doboru do sportu [in:] Wybrane problemy doboru I selekcj w sporcie. M. Sklad / Red. Instytut Sportu, Warrzawa. 2000. S. 97-225.
570. Taxonomy of Educational Objectives. The Classitication of Educational Yoals / Ed Bloom B. S. Handbook 1: Cognitive Domain. New York, 1956. – P. 201-207.
571. Taxonomy of Educational Objectives. The Classitication of Educational Yoals. Hendbook / : Cognirive domain / Ed. by B. S. Bloom. – N.Y., 1956.
572. The International Encyclopedis of Education. Oxford, Pergamion, 1994p. V. 1-12.
573. Thinkers and Makers: Education for Tomorrows Society. Papers from Anglo – Yerman Conference. L., 1985.
574. Ylazer N. We Are All Multiculturalists Now Narverd University Press, 1997.
575. Yreen E. I. The learning Process and Programmed Instruction. – New York, 1963.
576. YronLund N. E. Measurement and Evaluation in Teaching New York, 1976. – P. 573-575.



## **Додатки**

*Додаток А*

## Основні методи навчання

Назва методу														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Розповідь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Пояснення	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Лекція	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Бесіда	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Робота з підручником, книгою	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ілюстрація	+	+	+	+	+			+					+	+
Демонстрація	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
Лабораторні роботи	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
Письмові роботи	+	+		+		+		+			+			
Графічні роботи	+	+				+		+	+		+		+	
Самостійні спостереження			+						+	+	+	+	+	+
Робота на ділянці, у майстерні		+												+
Вправи		+	+	+	+				+	+	+	+	+	+
Рішення задач		+	+		+		+			+				
Практичні роботи			+		+	+		+	+			+		
Методи трудового навчання і суспільно корисних робіт, виконавча праця				+										
Експерсії	+	+	+		+	+			+					
Повідомлення учнів							+			+				
Заучування матеріалу підручника					+									
Використання засобів мистецтв								+						
Експеримент										+		+		
Вправи щодо застосування знань у нових умовах									+					
Творчі усні та письмові роботи									+					+
Дослідницька робота										+	+		+	
Програмоване навчання											+			
Повторення											+	+		



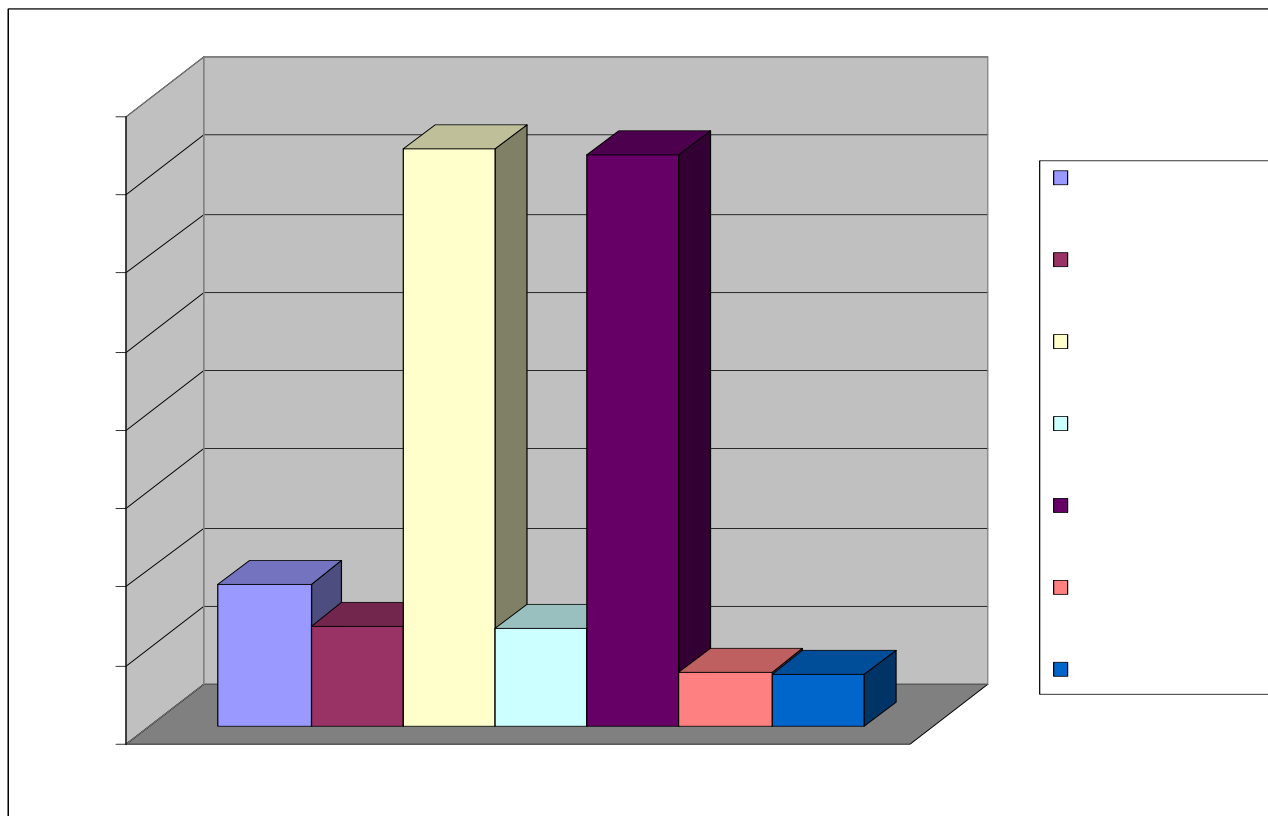
## Способи діяльності інтелектуального характеру



**Зведені показники обсягу теоретичних знань та практичних способів діяльності в навчальній програмі “Основи здоров’я і фізична культура” (Київ, 2001 р.)**

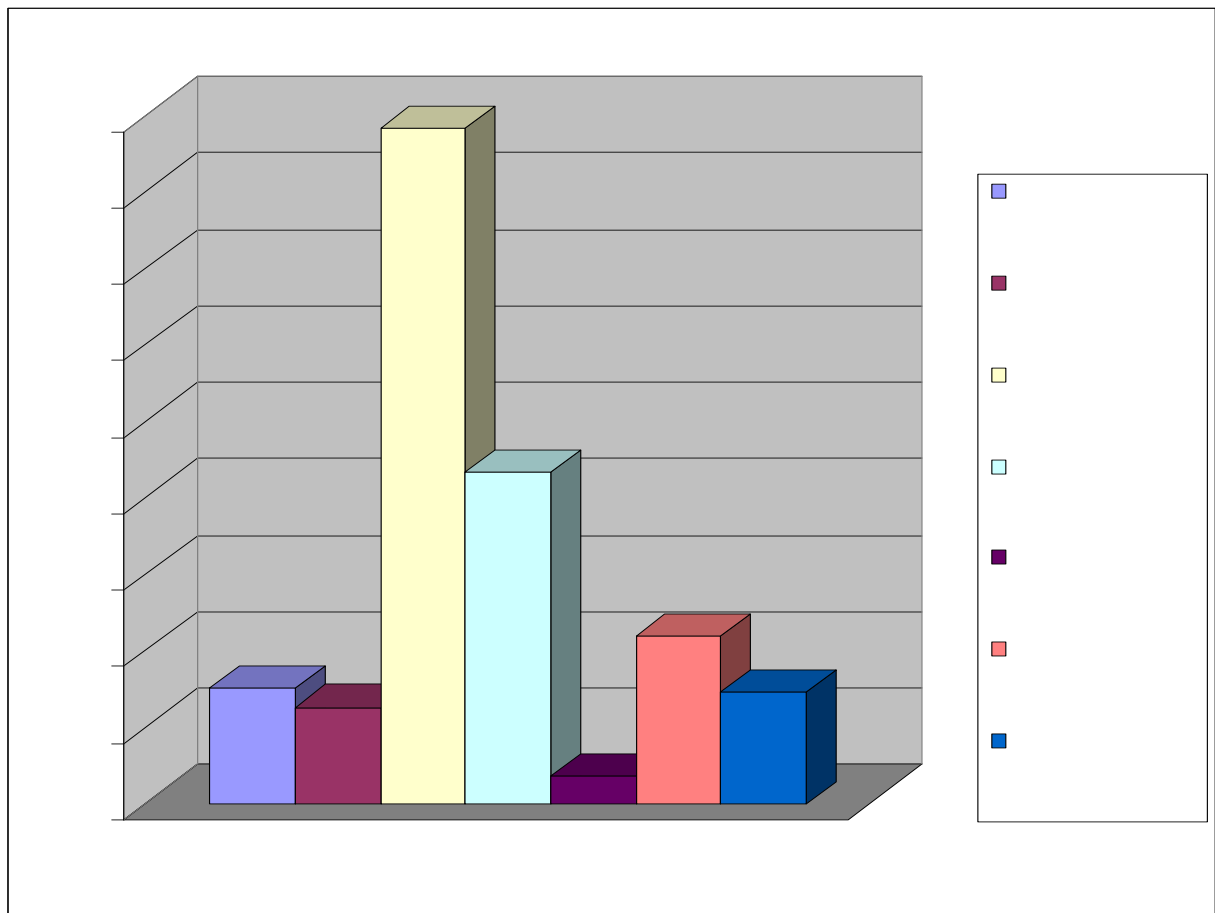
**1 клас**

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретичні знання	342	9,1
2	Рухливі і народні ігри та забави, естафети	214	6,4
3	Гімнастика	1380	36,8
4	Елементи спортивних ігор	210	6,3
5	Футбол	1336	36,4
6	Легка атлетика	110	3,4
7	Плавання	107	3,3
	Разом	3699	



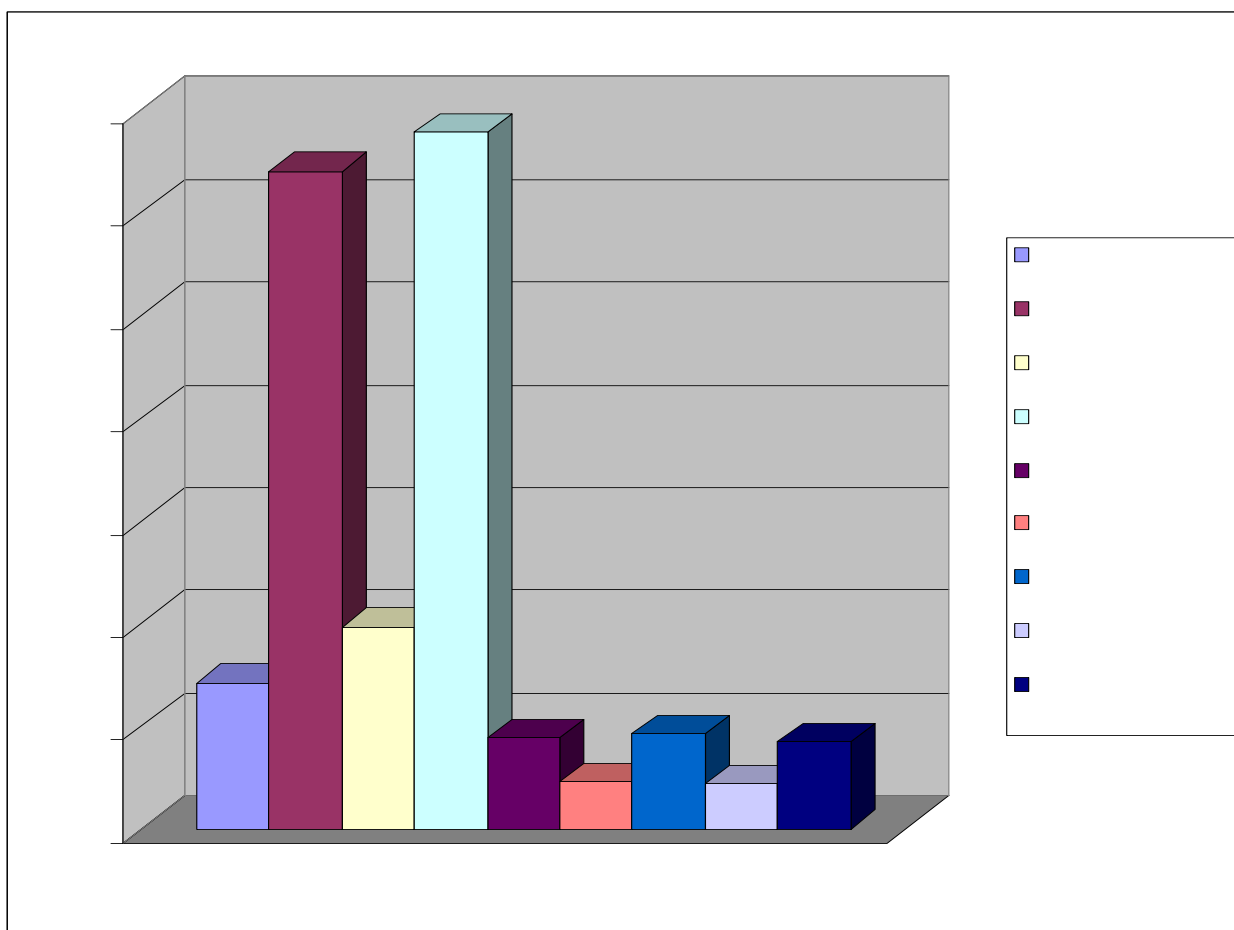
## 2 клас

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретичні знання	381	7,6
2	Рухливі і народні ігри та забави, естафети	319	6,3
3	Гімнастика	2208	44,1
4	Футбол	1092	21,7
5	Баскетбол	92	1,8
6	Плавання	552	11,0
7	Легка атлетика	368	7,3
<b>Разом</b>		5012	



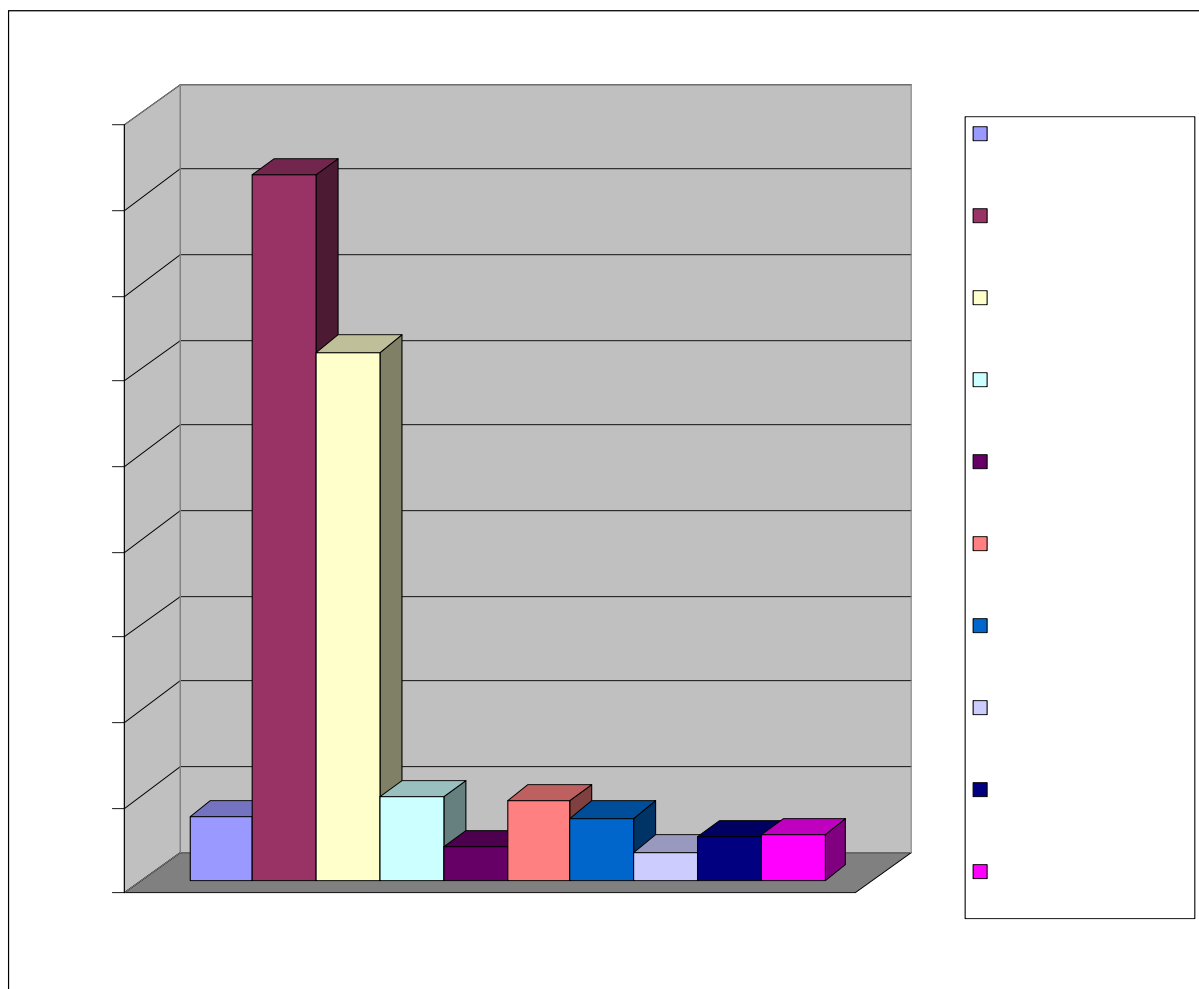
## 3 клас

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретичні знання	355	7,1
2	Гімнастика	1599	32,0
3	Легка атлетика	528	9,8
4	Футбол	1710	33,9
5	Баскетбол	230	4,4
6	Кросова підготовка	126	2,3
7	Лижна підготовка	240	4,6
8	Рухливі та народні ігри	120	2,2
9	Плавання	210	4,2
<b>Разом</b>		5118	



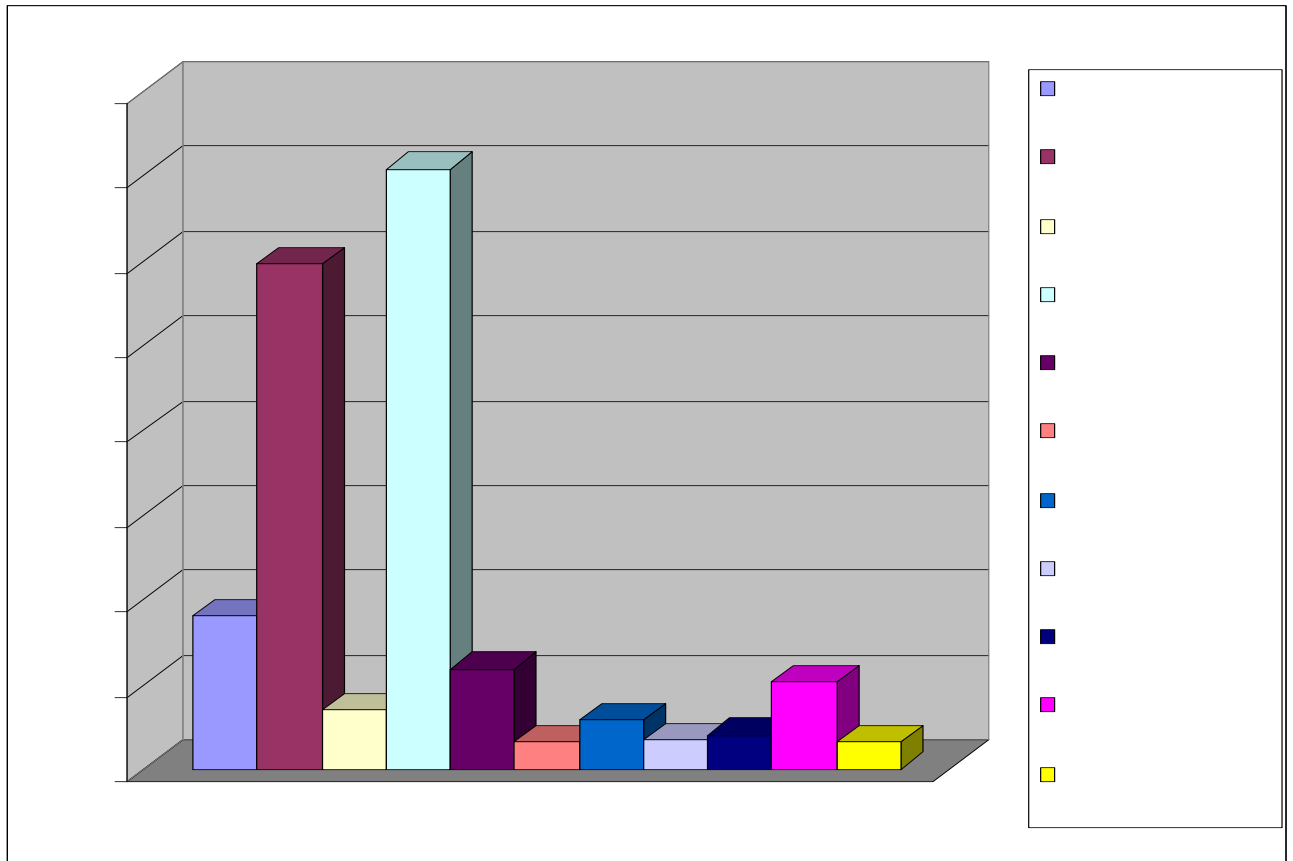
## 4 клас

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретико-методичні знання	219	3,8
2	Гімнастика	2392	41,4
3	Футбол	1840	31,0
4	Баскетбол	285	4,9
5	Гандбол	120	2,0
6	Туризм	270	4,7
7	Легка атлетика	215	3,7
8	Плавання	100	1,7
9	Кросова підготовка	150	2,6
10	Лижна підготовка	155	2,7
<b>Разом</b>		<b>5746</b>	



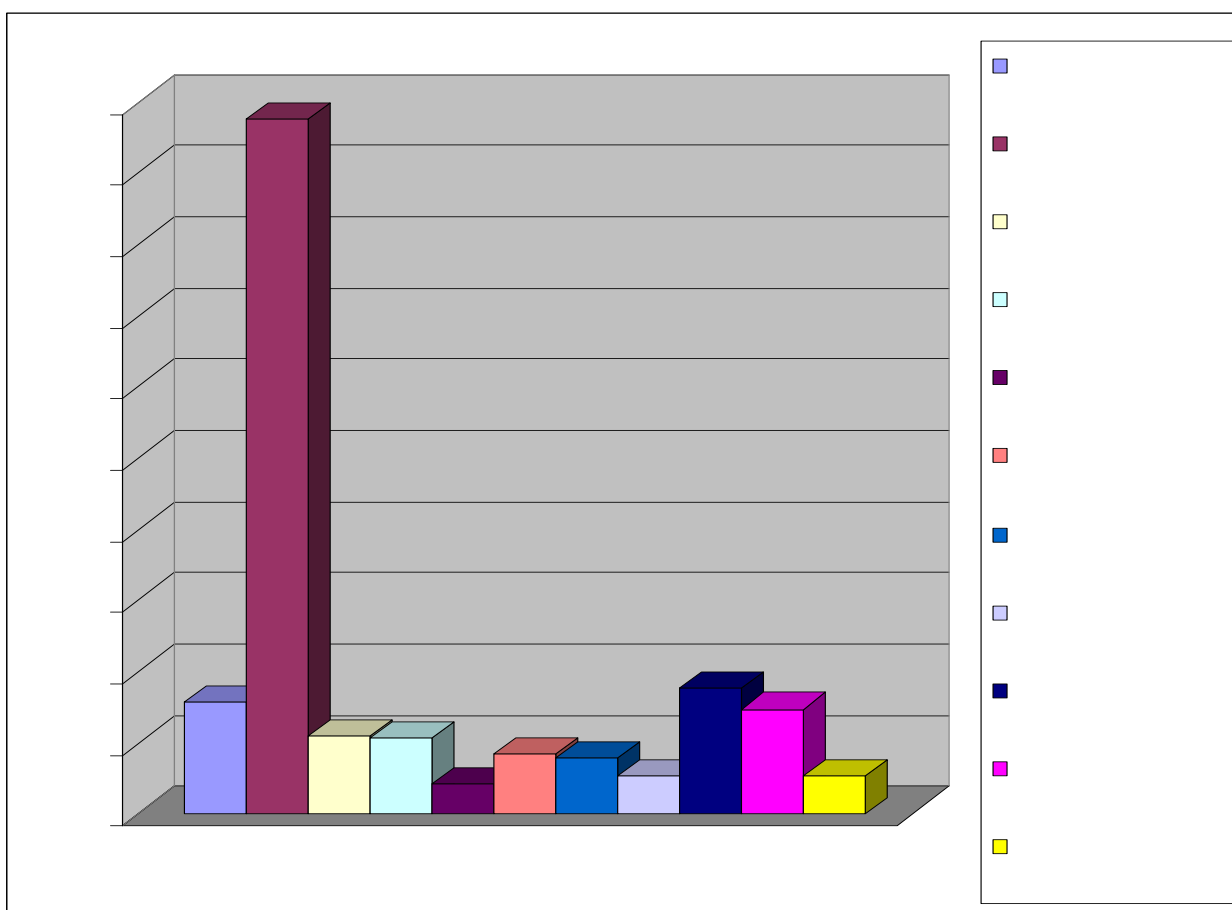
## 5 клас

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретико-методичні знання	680	9,0
2	Гімнастика	2254	29,8
3	Легка атлетика	270	3,5
4	Футбол	2745	35,4
5	Гандбол	450	5,9
6	Волейбол	122	1,6
7	Кросова підготовка	220	2,9
8	Лижна підготовка	135	1,7
9	Ковзани	155	2,0
10	Баскетбол	384	5,1
11	Туризм	126	1,6
<b>Разом</b>		7541	



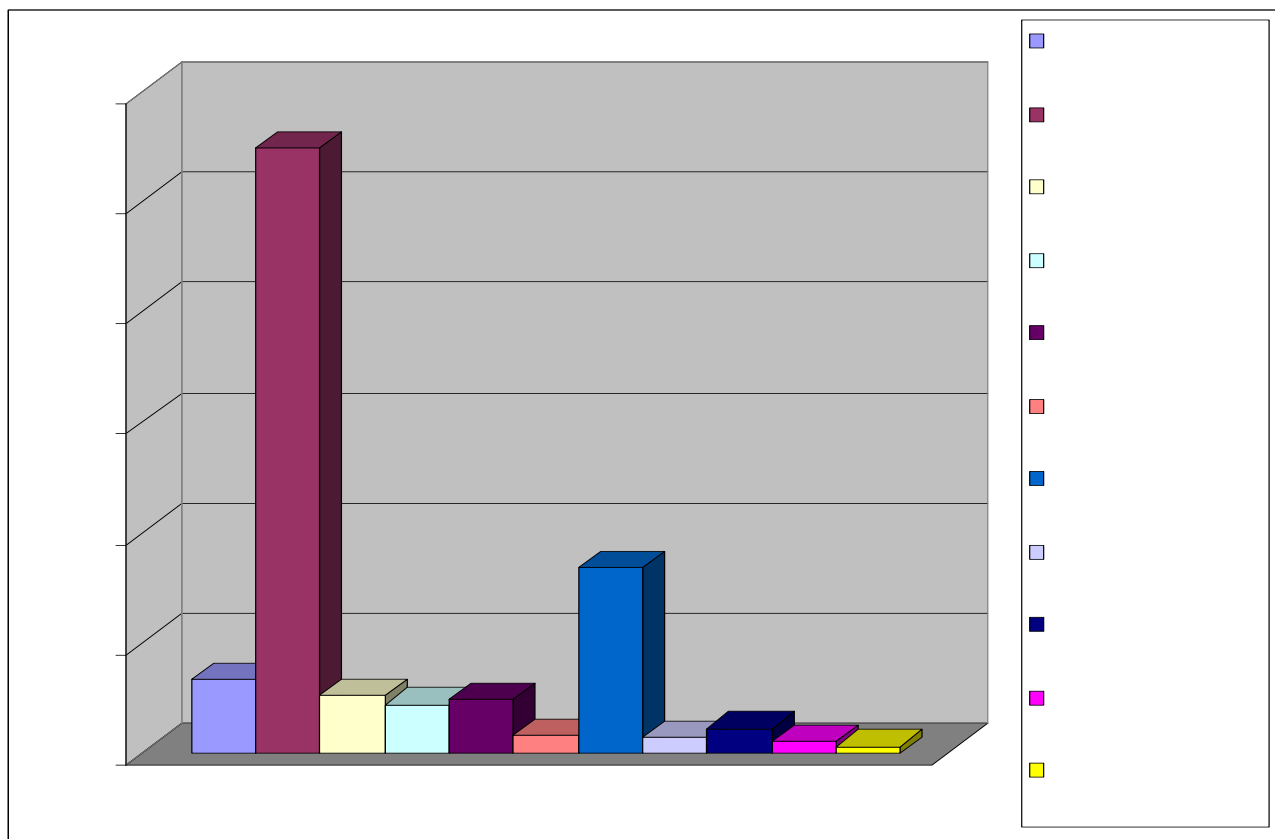
## 6 клас

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретико-методичні знання	490	7,9
2	Футбол	3030	48,9
3	Гандбол	342	5,5
4	Баскетбол	335	5,4
5	Волейбол	138	2,2
6	Кросова підготовка	260	4,2
7	Лижна підготовка	250	4,0
8	Ковзани	168	2,7
9	Туризм	552	8,9
10	Гімнастика	460	7,4
11	Легка атлетика	168	2,7
<b>Разом</b>		6193	



## 7 клас

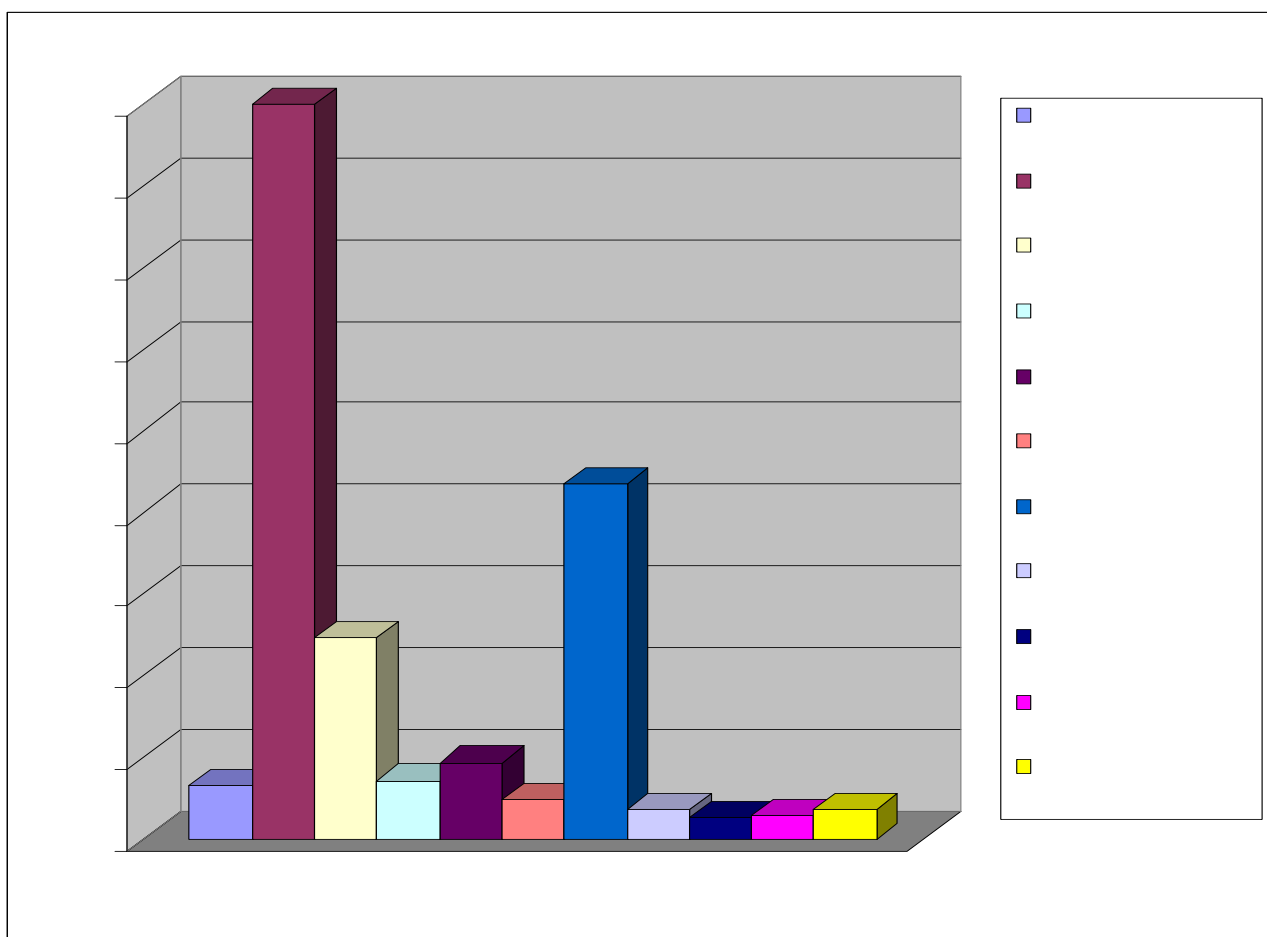
№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретико-методичні знання	368	6,7
2	Футбол	2990	54,8
3	Гандбол	285	5,2
4	Баскетбол	245	4,4
5	Волейбол	270	4,9
6	Туризм	92	1,6
7	Гімнастика	920	16,8
8	Легка атлетика	79	1,4
9	Кросова підготовка	120	2,2
10	Ковзани	51	1,0
11	Лижна підготовка	35	0,6
<b>Разом</b>		<b>5455</b>	





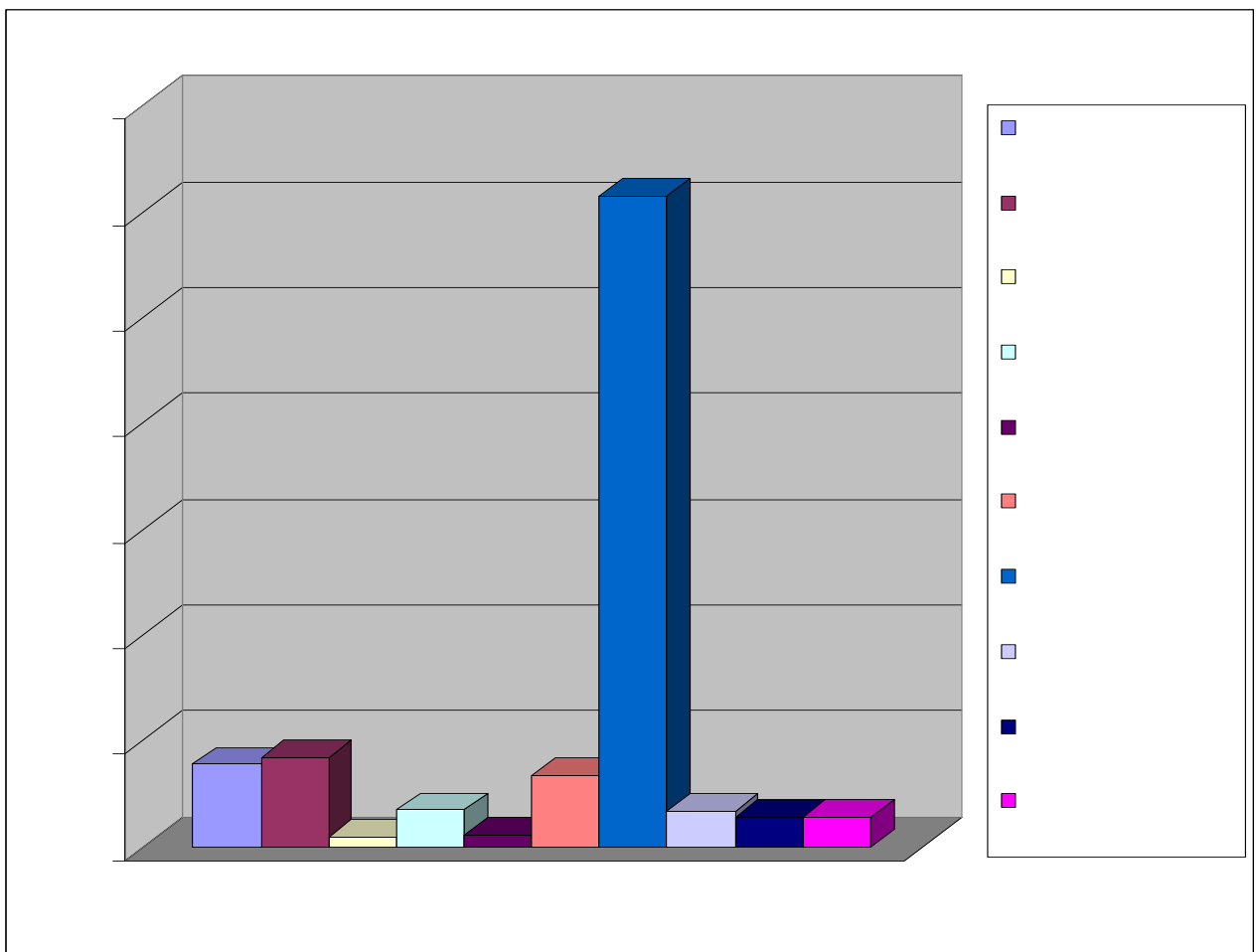
## 8 клас

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретико-методичні знання	276	3,3
2	Футбол	3690	45,0
3	Легка атлетика	1012	12,3
4	Гандбол	296	3,6
5	Волейбол	387	4,7
6	Туризм	200	2,4
7	Гімнастика	1794	21,8
8	Баскетбол	153	1,8
9	Кросова підготовка	108	1,3
10	Лижна підготовка	130	1,5
11	Ковзани	148	1,8
<b>Разом</b>		8194	



## 9 клас

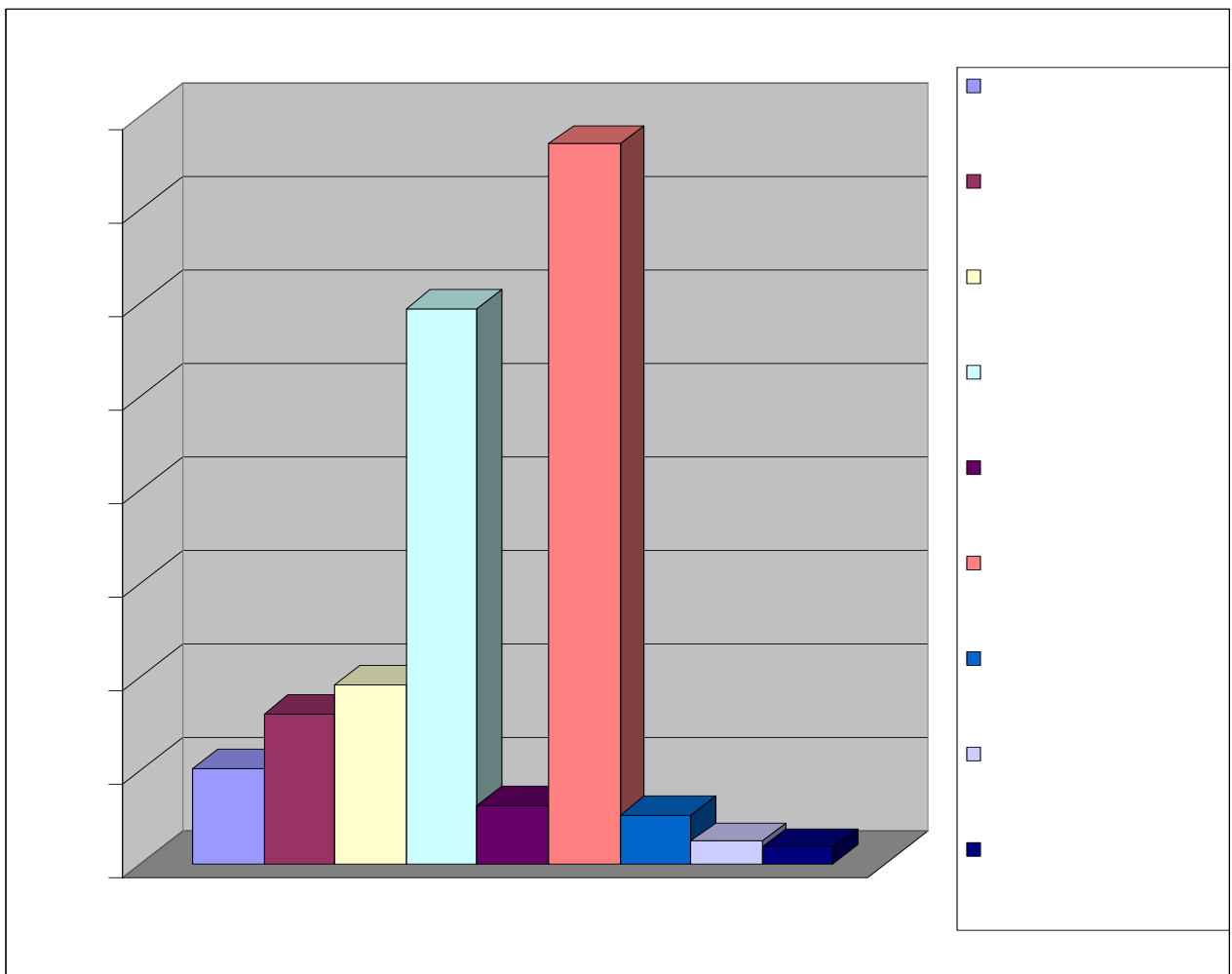
№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретико-методичні знання	516	7,8
2	Легка атлетика	560	8,5
3	Кросова підготовка	64	0,9
4	Лижна підготовка	235	3,5
5	Туризм	84	1,2
6	Гімнастика	450	6,8
7	Футбол	4050	61,6
8	Баскетбол	225	3,4
9	Гандбол	190	2,9
10	Волейбол	195	2,9
<b>Разом</b>		<b>6569</b>	



10 клас

№	Розділ	Обсяг	%
---	--------	-------	---

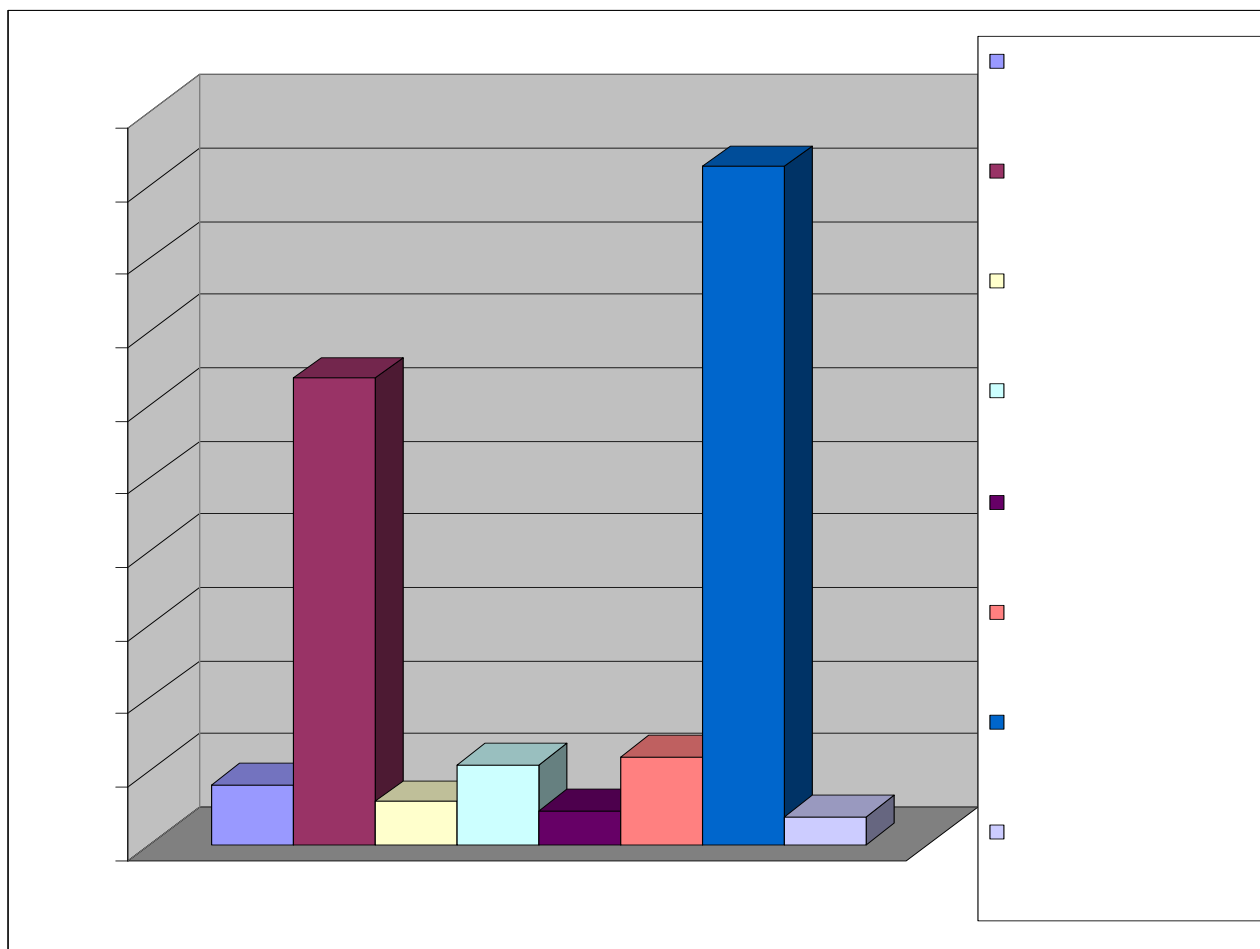
1	Теоретико-методичні знання	525	5,1
2	Легка атлетика	828	8,0
3	Гімнастика	966	9,6
4	Атлетизм та загальна і спеціальна підготовка	2970	29,7
5	Професійно-прикладна фізична підготовка	322	3,1
6	Футбол	3740	38,5
7	Спортивні ігри (за вибором)	270	2,6
8	Кросова підготовка	120	1,2
9	Лижна підготовка	92	0,9
<b>Разом</b>		9833	



11 клас

№	Розділ	Обсяг	%
1	Теоретико-методичні знання	383	4,1

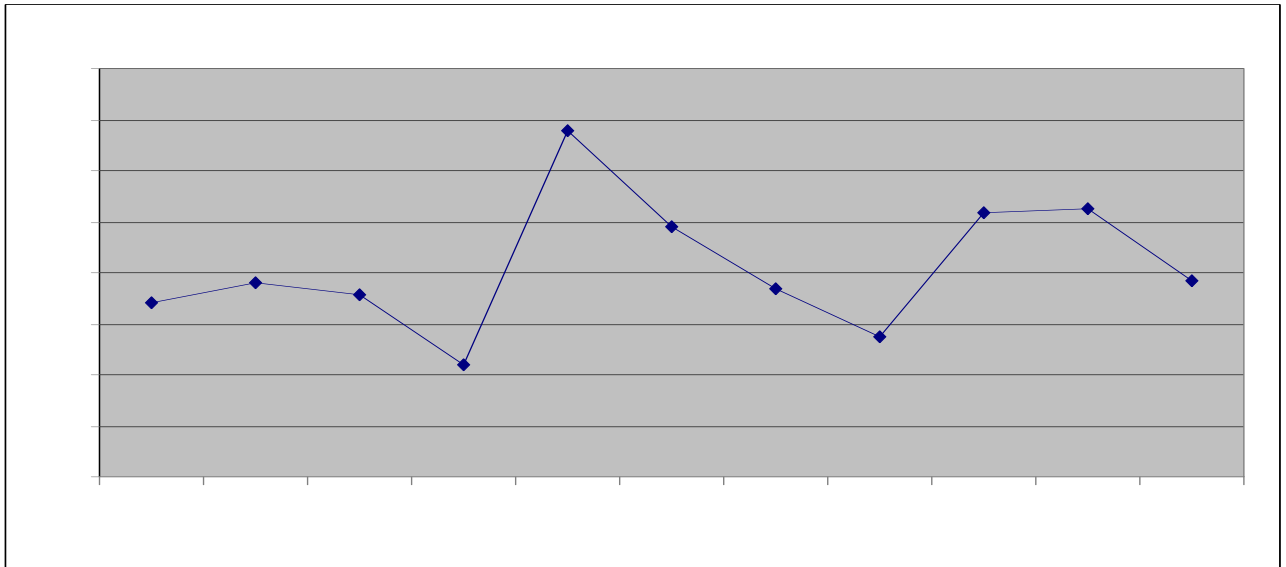
2	Атлетизм та загальна і спеціальна підготовка	3285	31,8
3	Баскетбол	322	2,9
4	Гандбол	548	5,4
5	Професійно-прикладна фізична підготовка	252	2,3
6	Гімнастика	605	6,0
7	Футбол	4715	46,3
8	Легка атлетика	184	1,9
<b>Разом</b>		10294	



**Порівняльний аналіз**  
 обсягу теоретичних знань та практичних способів діяльності  
 в 1-11 класах за навчальною програмою  
 “Основи здоров’я і фізична культура”  
 (Київ, 2001 р.)

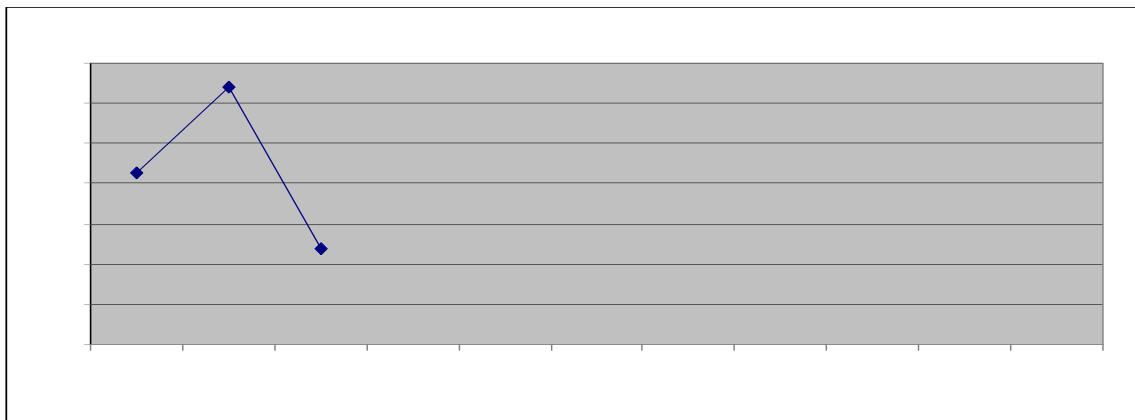
**Теоретичні знання**

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	342	381	355	219	680	490	368	276	516	525	383



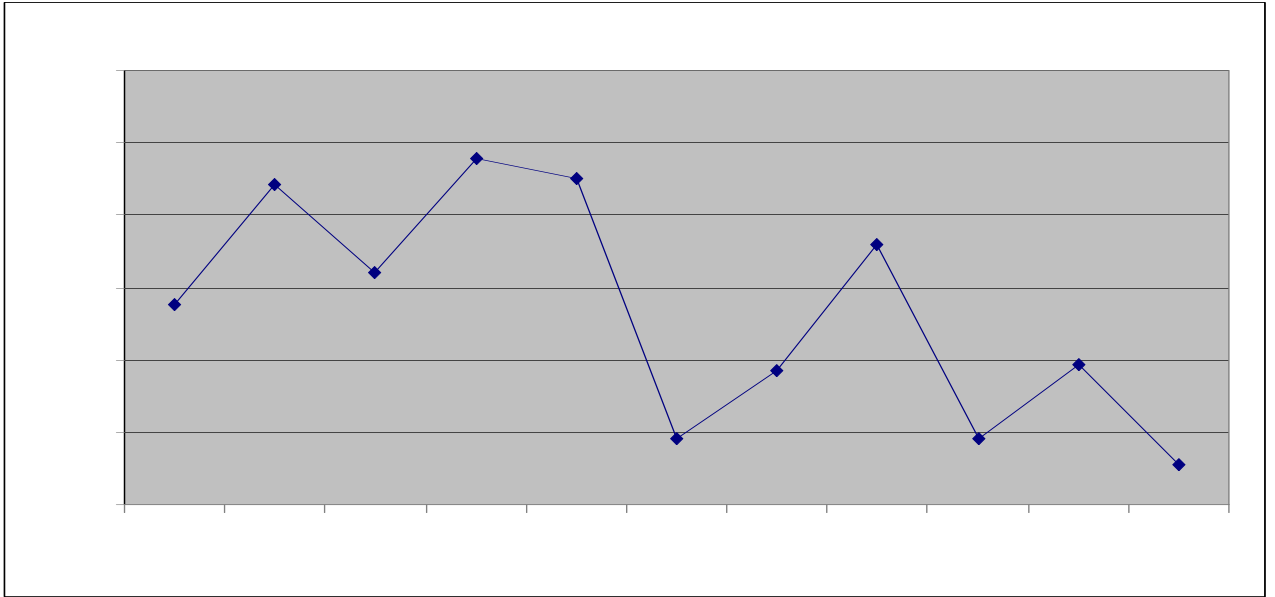
**Рухливі і народні ігри**

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	214	319	120								



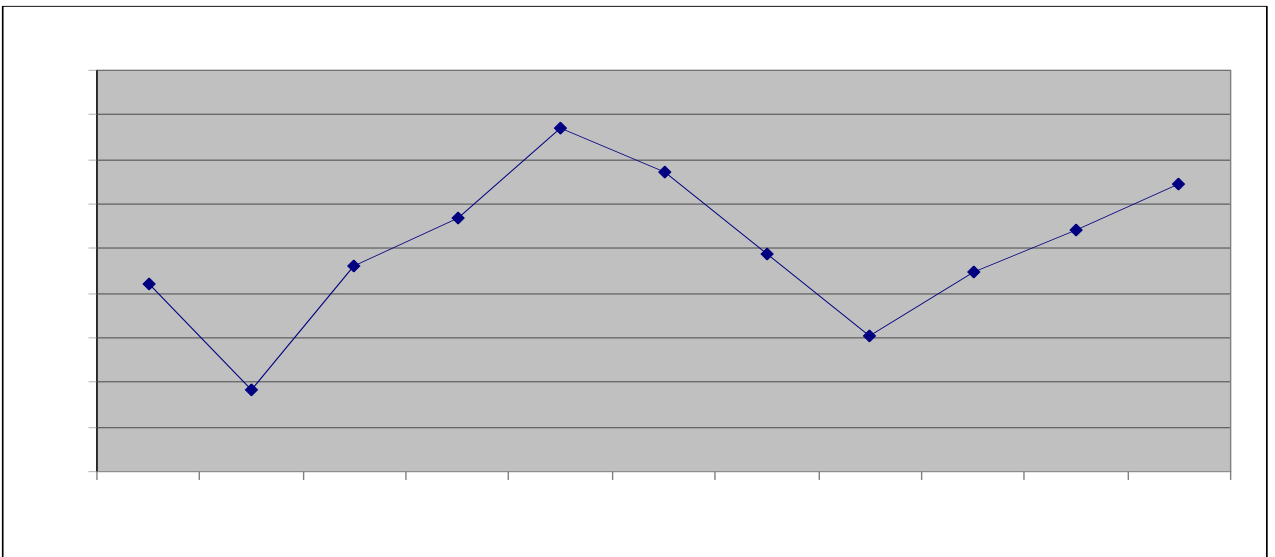
**Гімнастика**

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	1380	2208	1599	2392	2254	460	920	1794	450	966	275



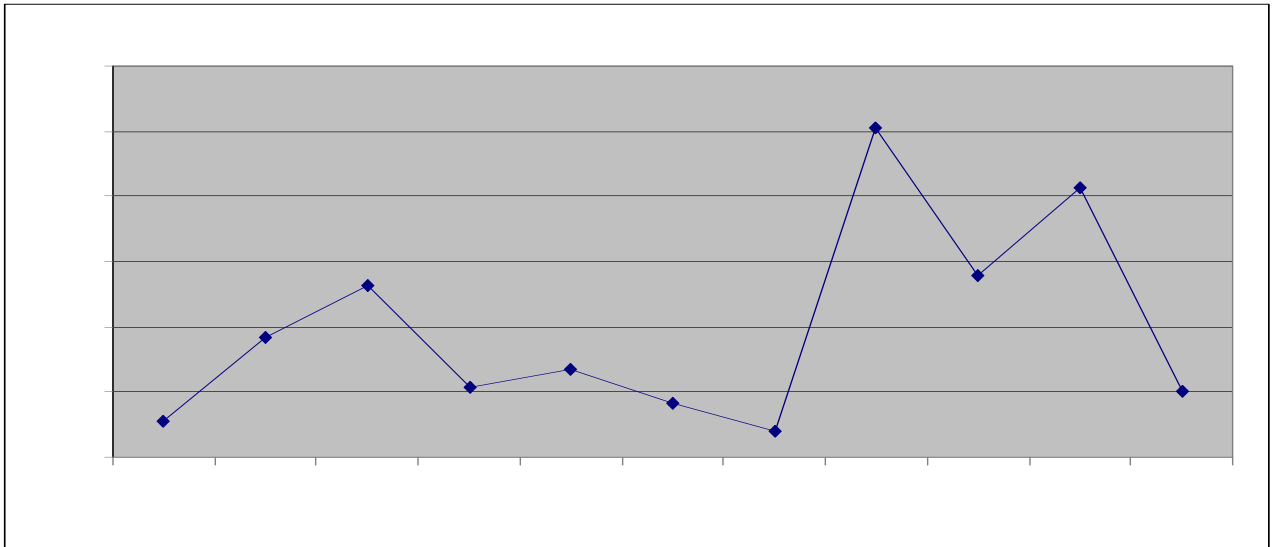
### Баскетбол

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	210	92	230	285	384	335	245	153	225	270	322



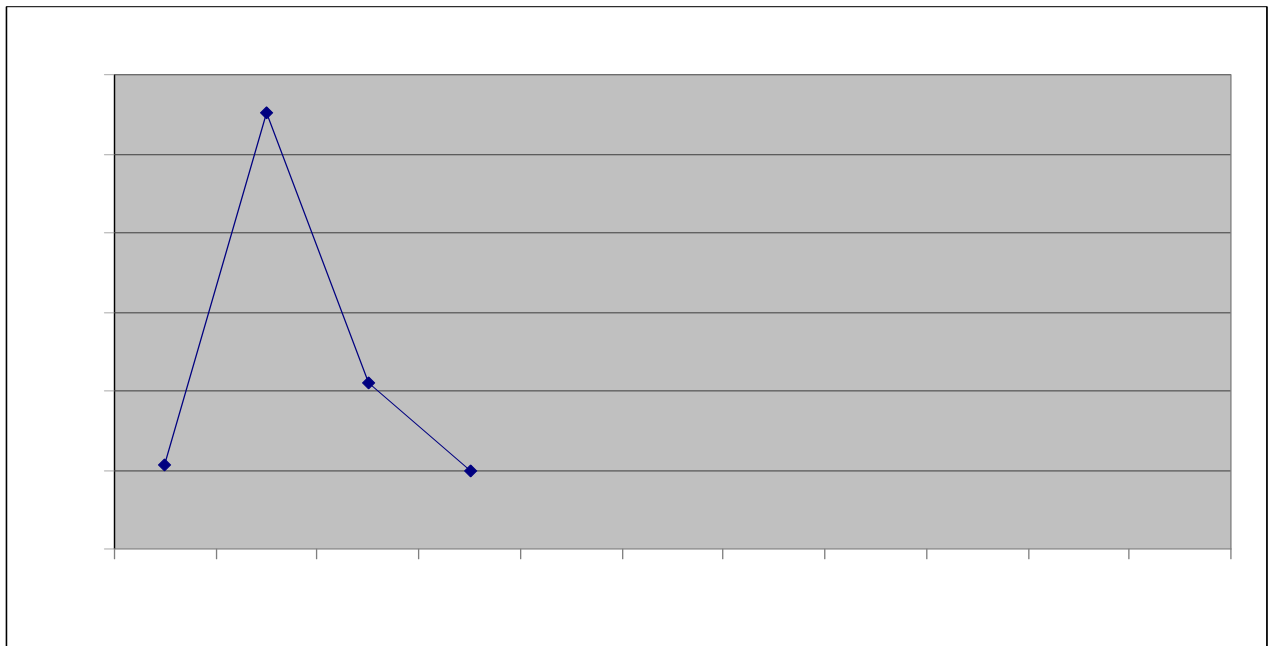
### Легка атлетика

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	110	368	528	215	270	168	79	1012	560	828	200



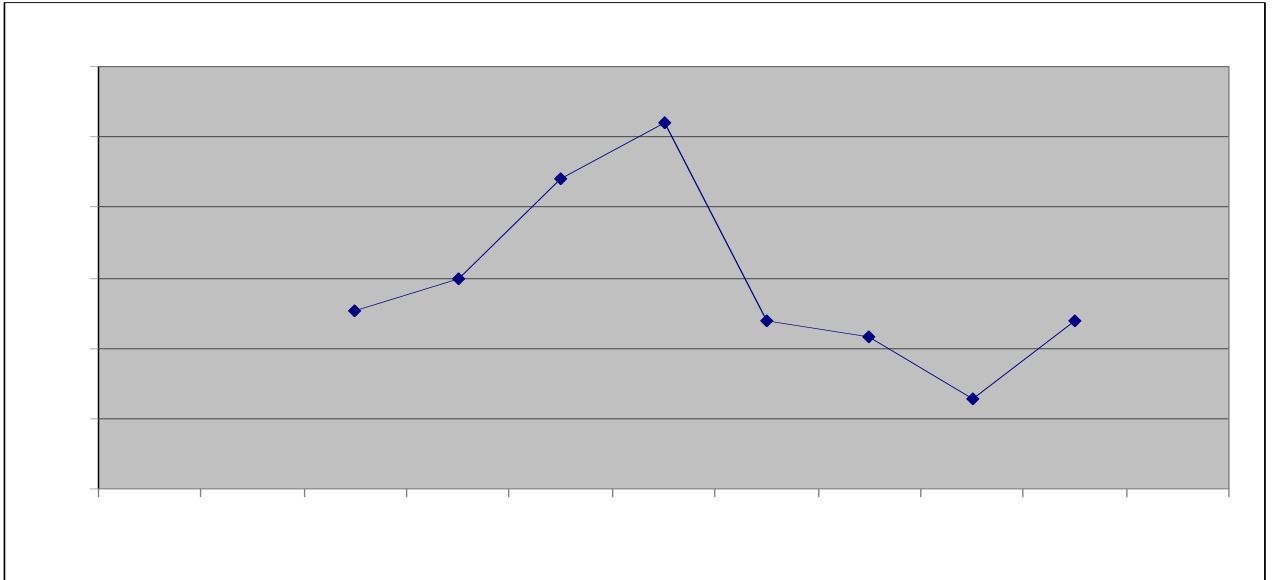
### Плавання

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	107	552	210	100							



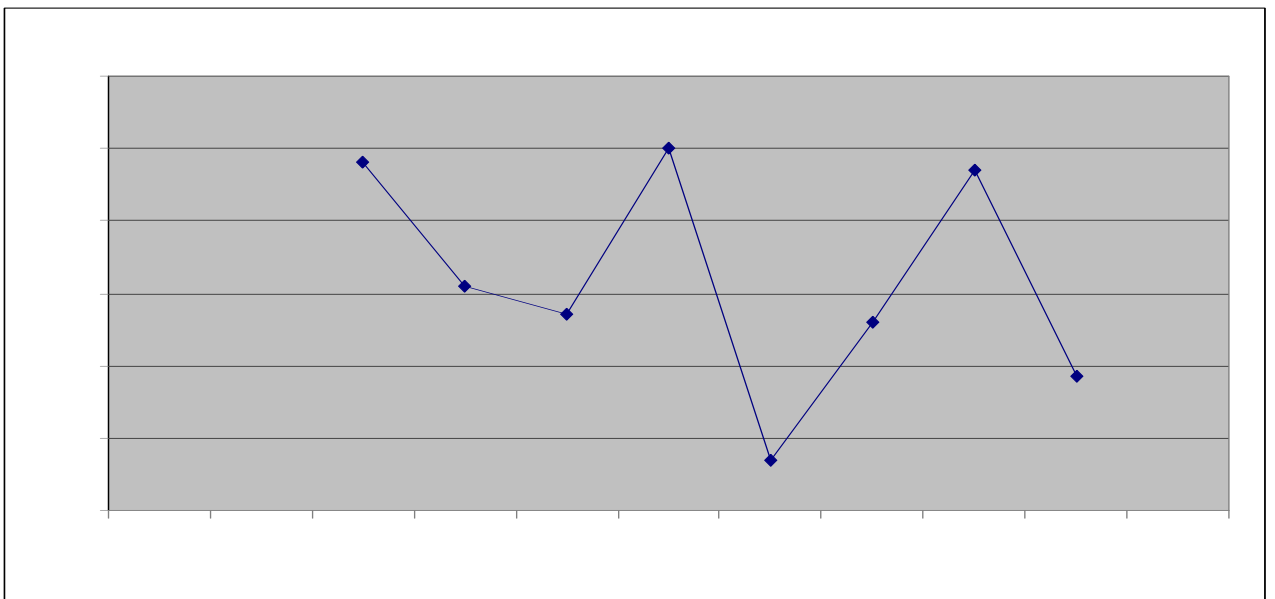
### Кросова підготовка

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник			126	150	220	260	120	108	64	120	



### Лижна підготовка

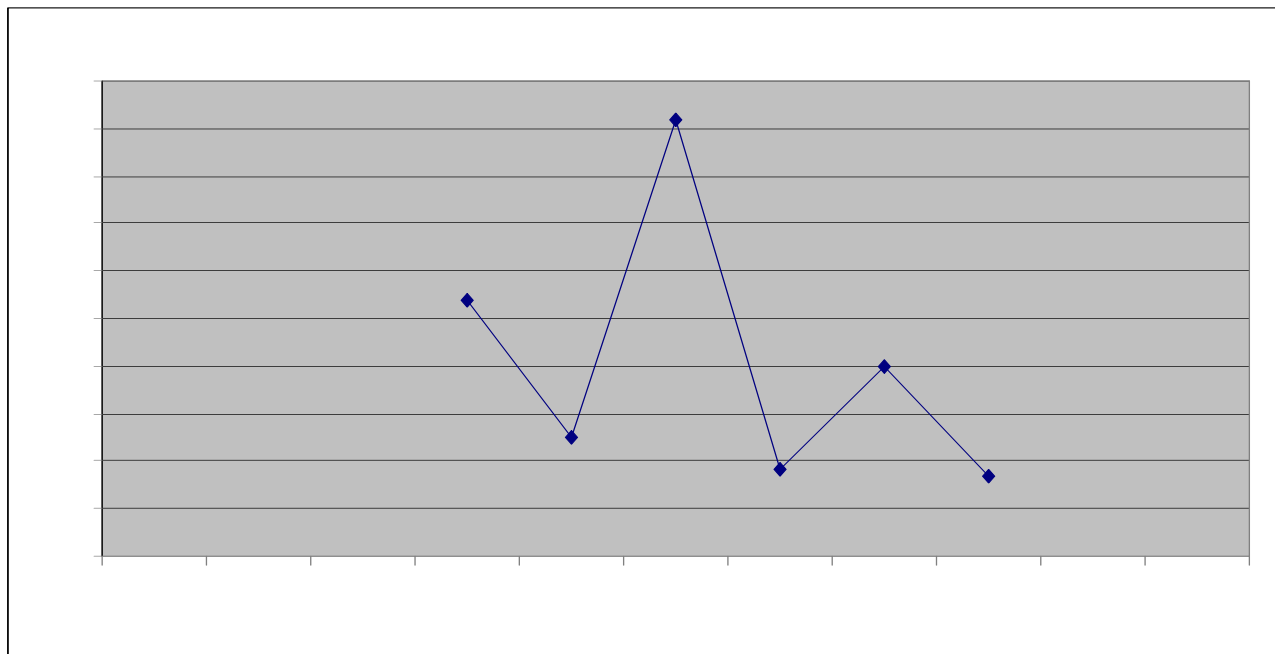
Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник			240	155	135	250	35	130	235	92	





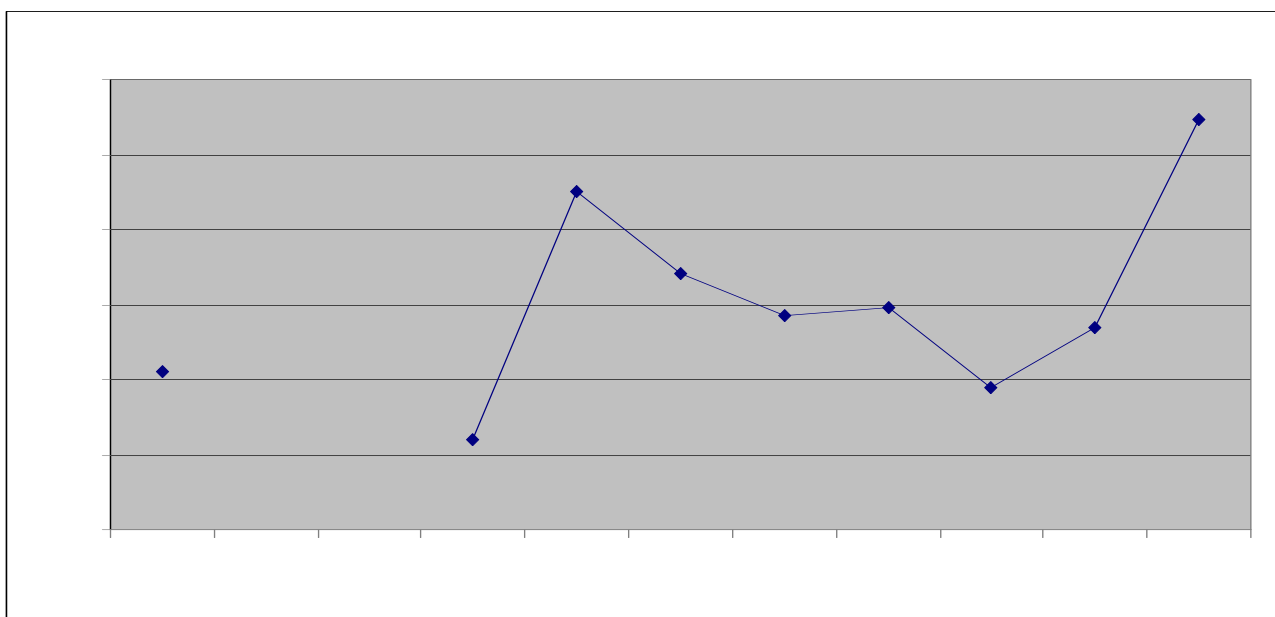
### Туризм

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник				270	126	460	92	200	84		



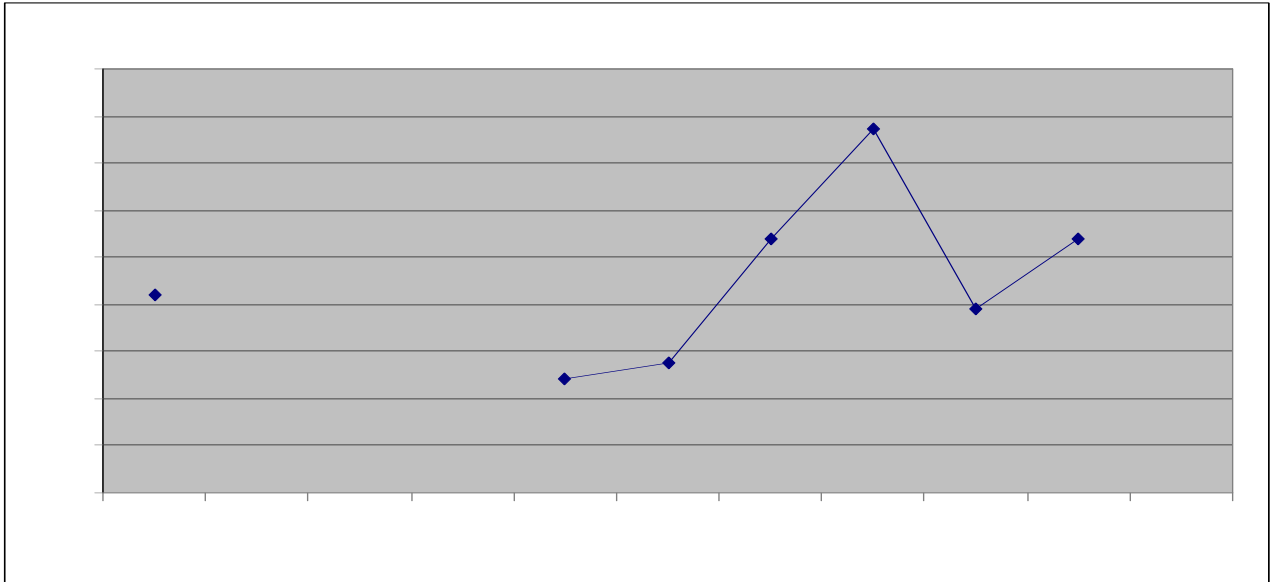
### Гандбол

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	210			120	450	342	285	296	190	270	548



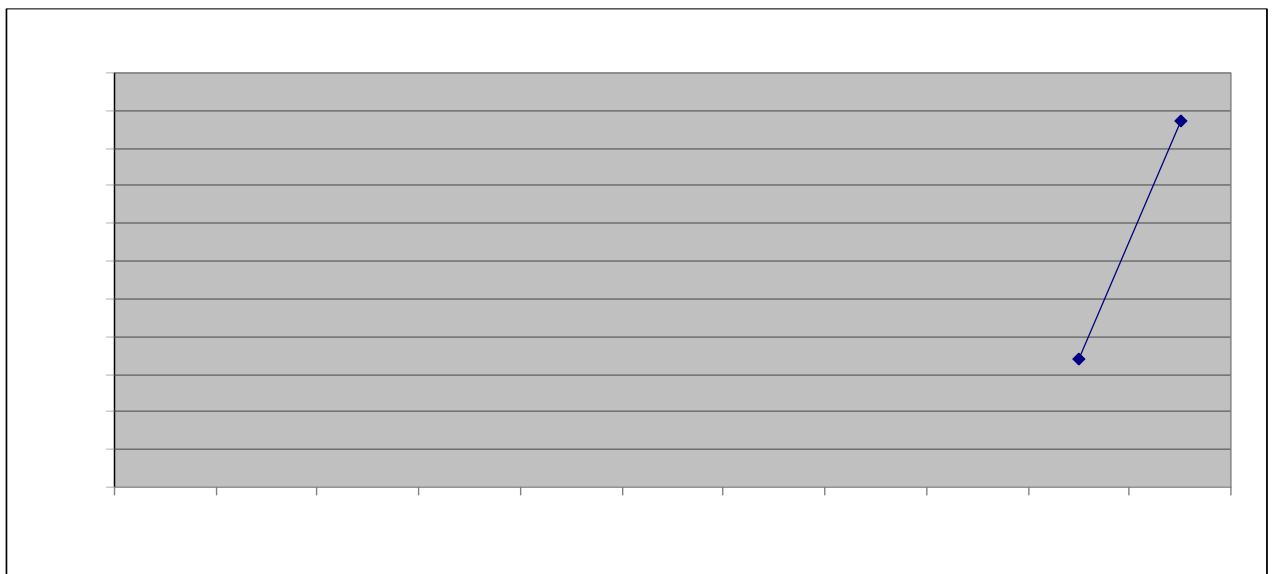
### Волейбол

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник	210				122	138	270	387	195	270	



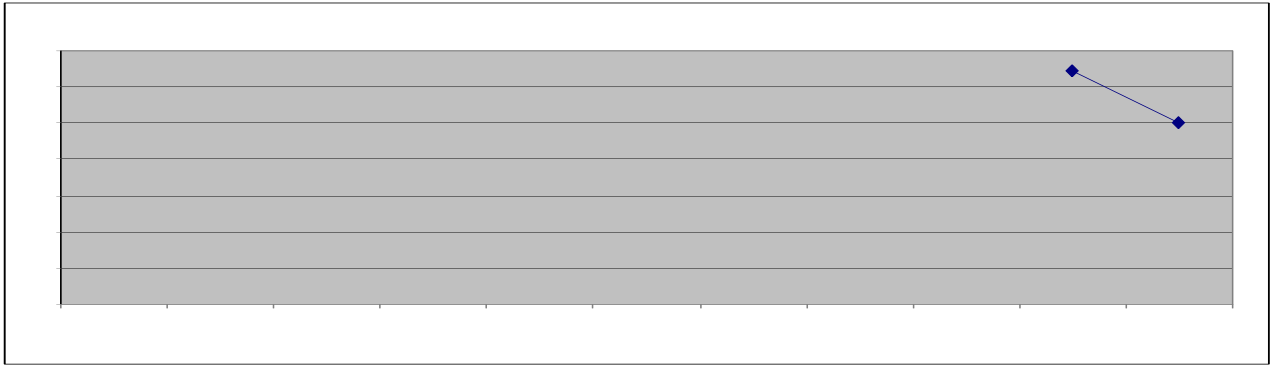
### Атлетизм та загальна і спеціальна фізична підготовка

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник										2970	3285



### Атлетизм та загальна і спеціальна фізична підготовка

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Показник										322	252

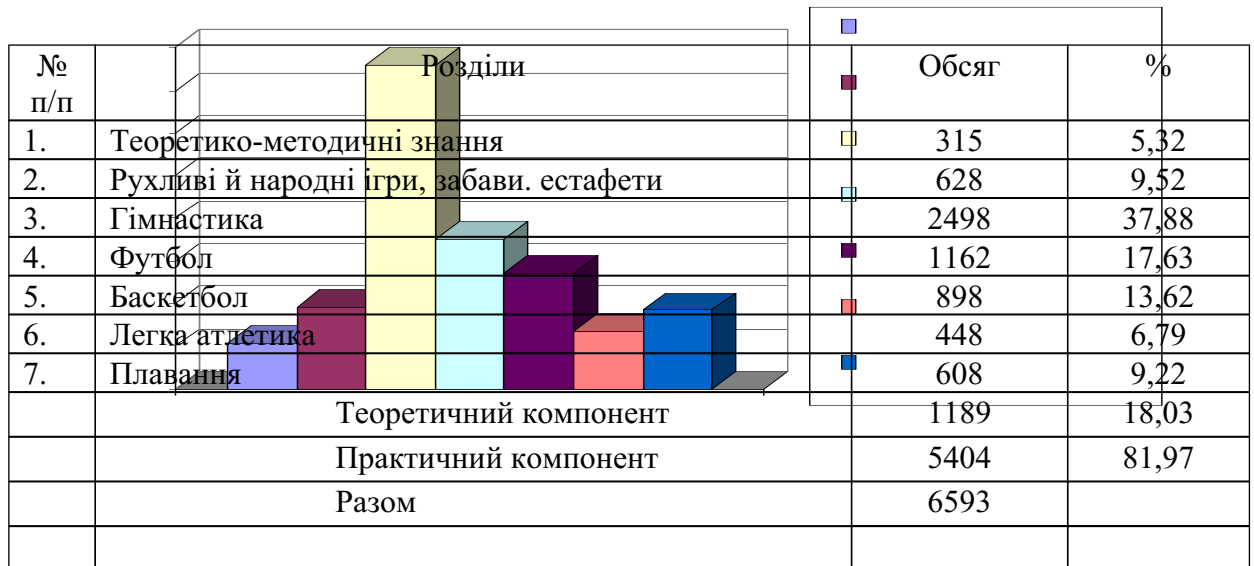


Зведені показники  
обсягу теоретичних знань та способів діяльності практичного характеру в навчальній  
програмі 2005 р.

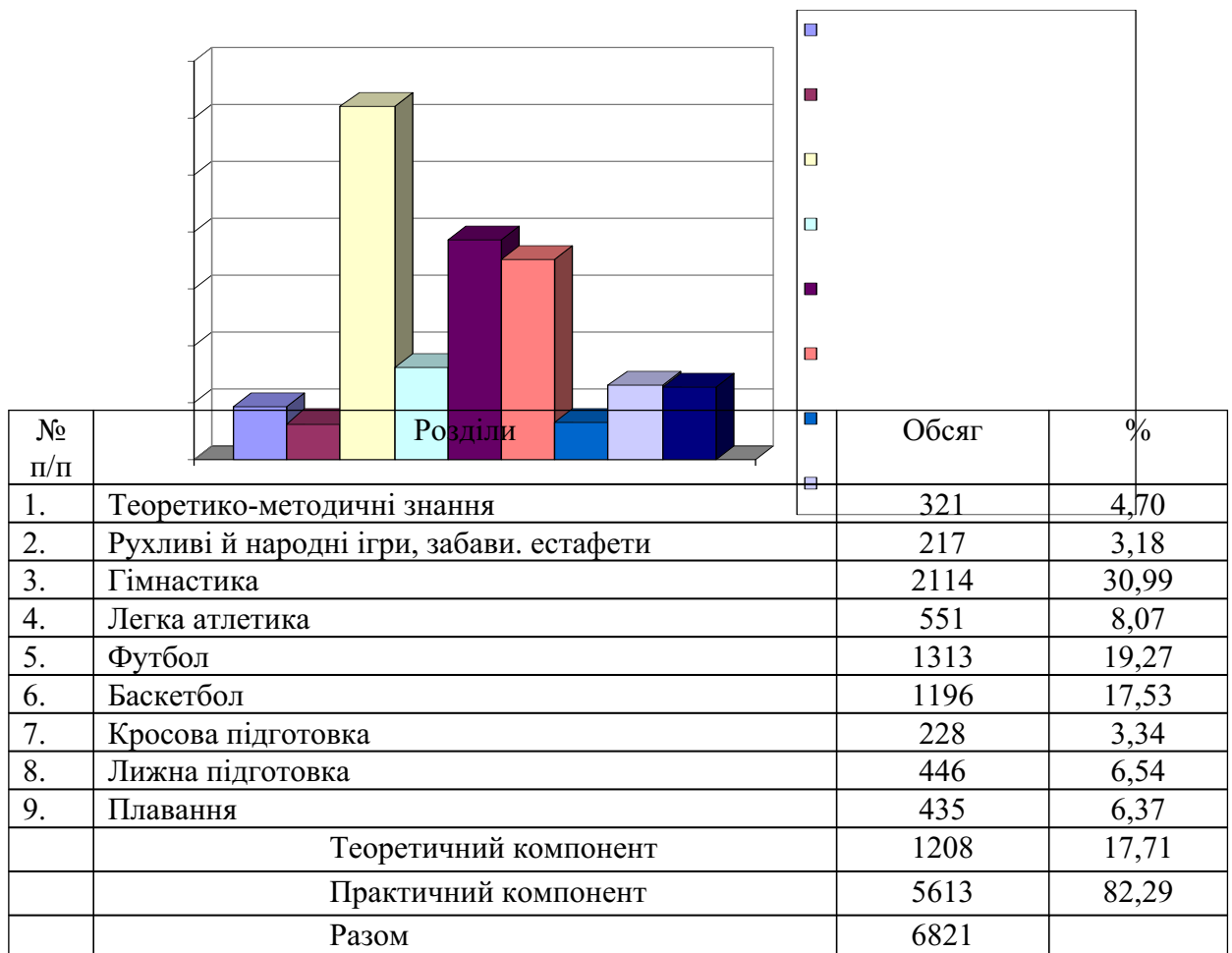
1 клас

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	337	8,4
2.	Рухливі й народні ігри, забави. естафети	566	14,12
3.	Гімнастика	1419	35,40
4.	Футбол	729	18,18
5.	Легка атлетика	483	12,20
6.	Плавання	468	11,67
	Теоретичний компонент	1092	27,25
	Практичний компонент	2916	72,75
	Разом	4008	

2 клас

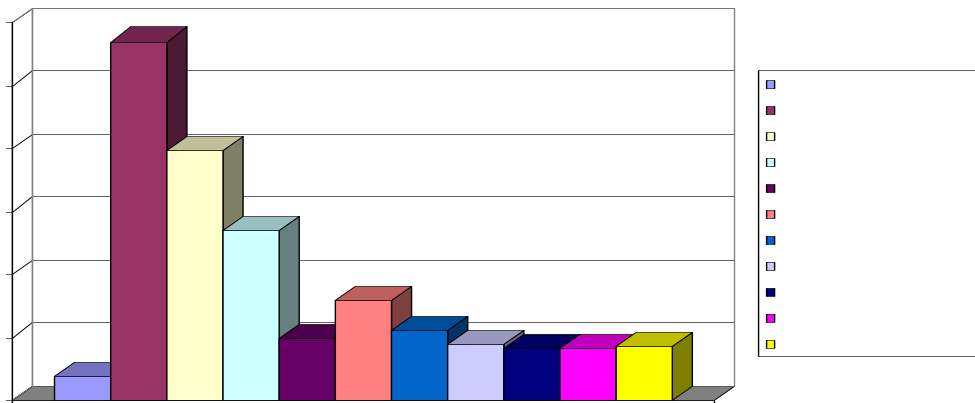


3 клас



4 клас

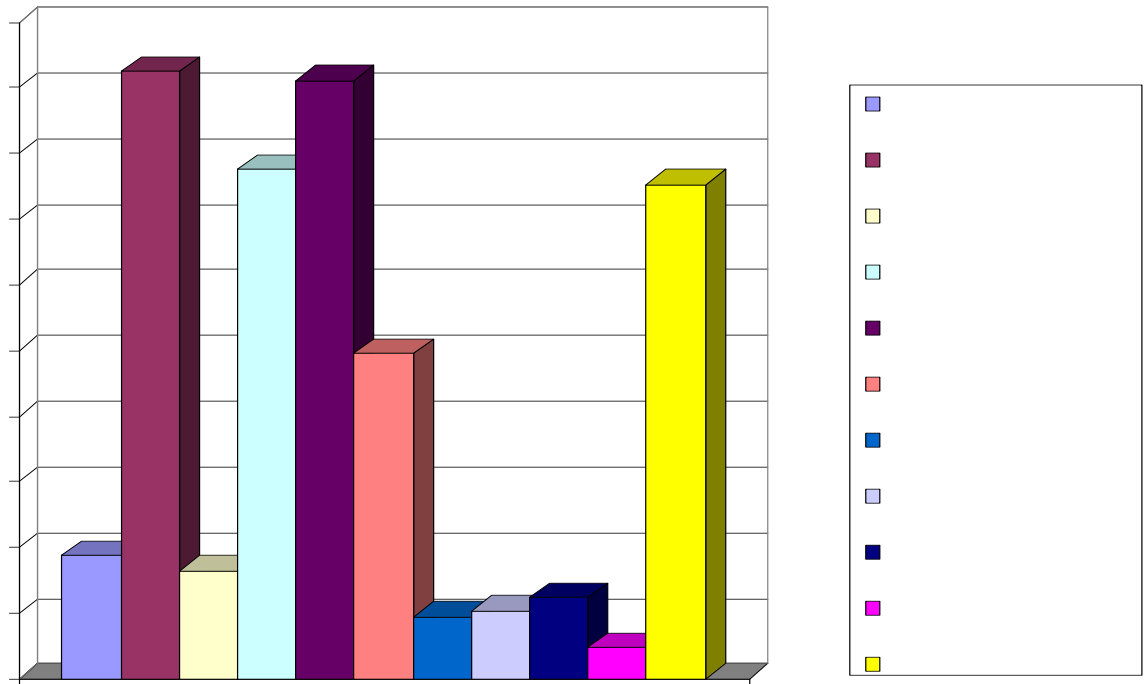
№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	153	1,91
2.	Гімнастика	2283	28,49
3.	Футбол	1593	19,88
4.	Баскетбол	1077	13,44
5.	Гандбол	394	4,91
6.	Туризм	641	7,99
7.	Легка атлетика	450	5,61
8.	Плавання	355	4,43
9.	Кросова підготовка	390	4,16
10.	Лижна підготовка	331	4,13
11.	Ковзанярська підготовка	346	4,31
	Теоретичний компонент	1219	15,21
	Практичний компонент	6794	84,79
	Разом	8013	



## 5 клас

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	381	3,77
2.	Гімнастика	1865	18,50
3.	Легка атлетика	332	3,29
4.	Футбол	1563	15,50
5.	Гандбол	1839	18,23
6.	Волейбол	999	9,9
7.	Кросова підготовка	194	1,92
8.	Лижна підготовка	209	2,07
9.	Ковзанярська підготовка	249	2,47
10.	Туризм	96	0,95
11.	Баскетбол	1519	15,06
	Теоретичний компонент	1219	12

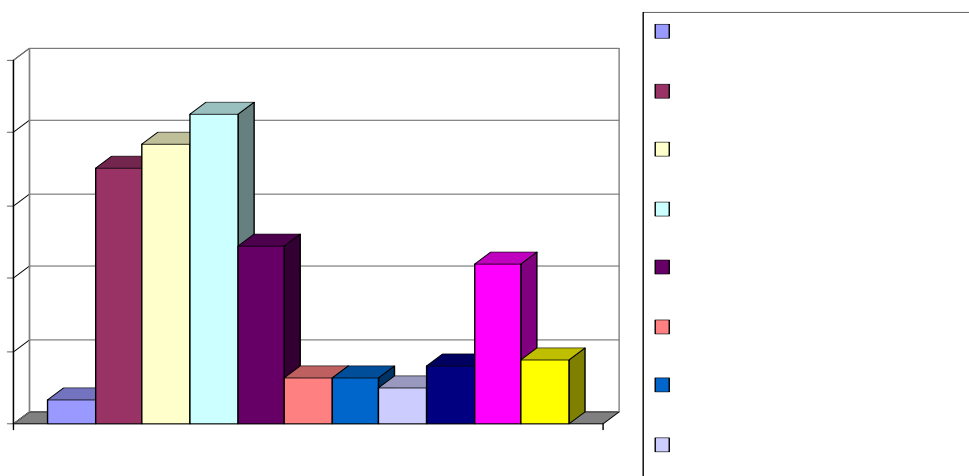
	Практичний компонент	8865	88
	Разом	10084	



## 6 клас

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	215	1,75
2.	Футбол	2140	17,5
3.	Гандбол	1616	19,2
4.	Баскетбол	2603	21,27
5.	Волейбол	1503	12,28
6.	Кросова підготовка	393	3,21
7.	Лижна підготовка	390	3,2
8.	Ковзанярська підготовка	303	2,47
9.	Туризм	487	3,98
10.	Гімнастика	1342	10,96
11.	Легка атлетика	543	4,48
	Теоретичний компонент	917	7,5

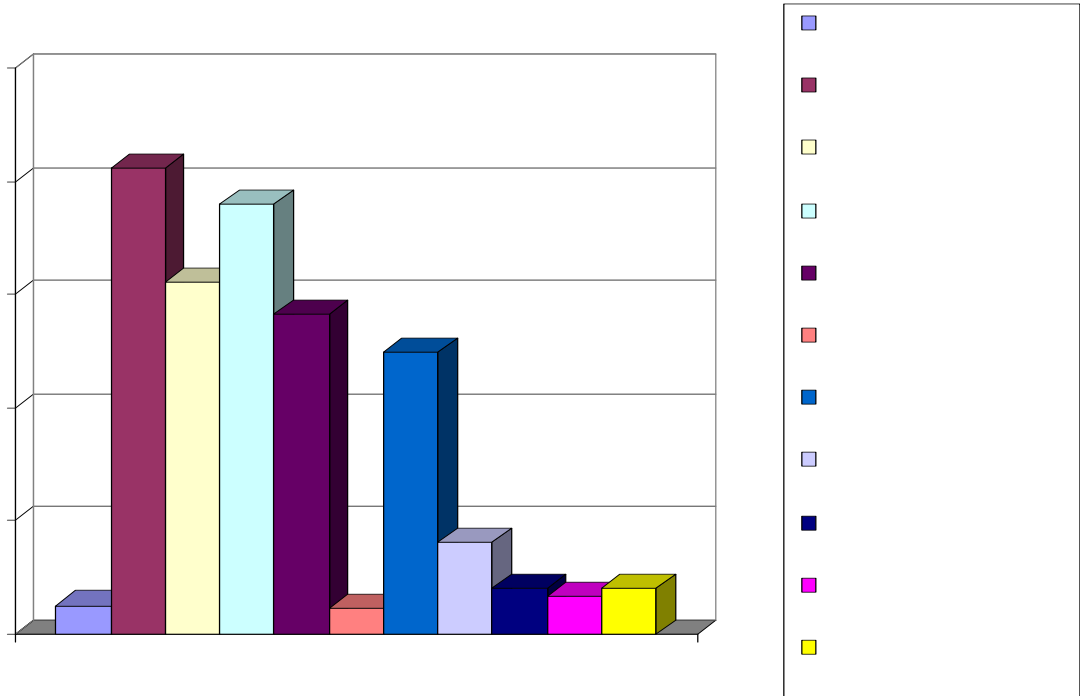
	Практичний компонент	11320	92,5
	Разом	12237	



## 7 клас

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	150	1,27
2.	Футбол	2438	20,63
3.	Гандбол	1841	15,59
4.	Баскетбол	2240	18,97
5.	Волейбол	1669	14,13
6.	Туризм	132	1,11
7.	Гімнастика	1470	12,45
8.	Легка атлетика	482	4,08
9.	Кросова підготовка	238	2,01
10.	Ковзанярська підготовка	197	1,66
11.	Лижна підготовка	236	1,99
	Теоретичний компонент	864	7,3

	Практичний компонент	10943	92,70
	Разом	11807	

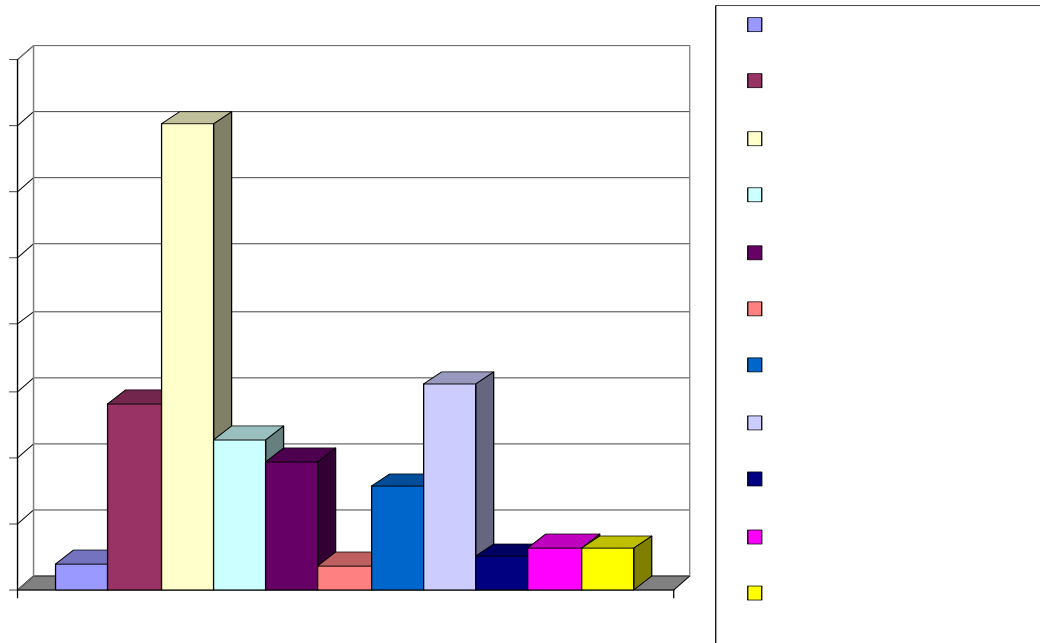


## 8 клас

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	178	2,07
2.	Легка атлетика	1206	14,04
3.	Футбол	3086	35,06
4.	Гандбол	1029	11,38
5.	Волейбол	833	9,71
6.	Туризм	159	1,85
7.	Гімнастика	670	7,80
8.	Баскетбол	1330	15,49
9.	Кросова підготовка	219	2,55
10.	Лижна підготовка	275	3,20
11.	Ковзанярська підготовка	270	3,14
	Теоретичний компонент	848	9,88



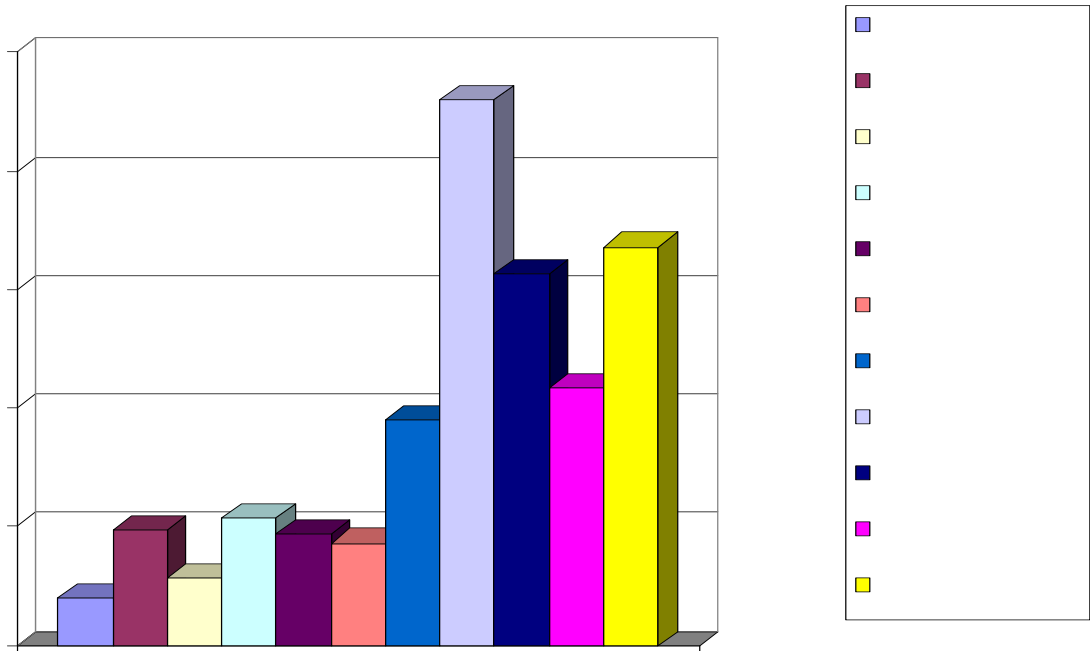
	Практичний компонент	7737	90,12
	Разом	8585	



## 9 клас

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	163	2,02
2.	Легка атлетика	391	4,85
3.	Кросова підготовка	231	2,86
4.	Лижна підготовка	436	5,41
5.	Ковзанярська підготовка	380	4,72
6.	Туризм	348	4,32
7.	Гімнастика	763	9,47
8.	Футбол	1850	22,98
9.	Гандбол	1263	15,68
10.	Волейбол	873	10,84
11.	Баскетбол	1352	16,8

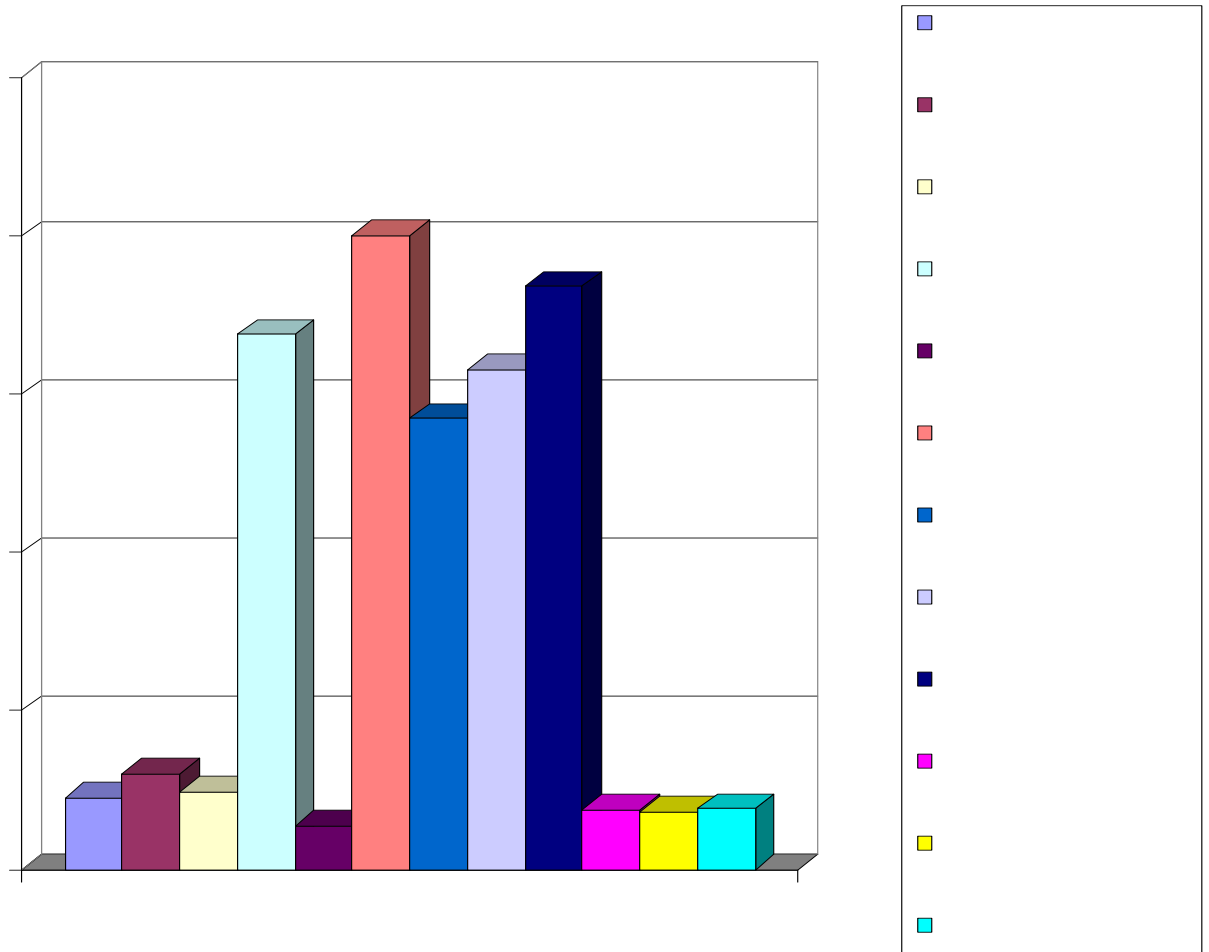
	Теоретичний компонент	1222	15,1
	Практичний компонент	6828	84,82
	Разом	8050	



## 10 клас (юнаки)

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	301	2,28
2.	Легка атлетика	402	3,03
3.	Гімнастика	325	2,45
4.	Атлетизм та загальна і спеціальна фізична підготовка	2241	16,90
5.	Професійно-прикладна фізична підготовка	186	1,40
6.	Футбол	2653	20,01
7.	Гандбол	1890	14,25
8.	Баскетбол	2091	15,77
9.	Волейбол	2439	18,40

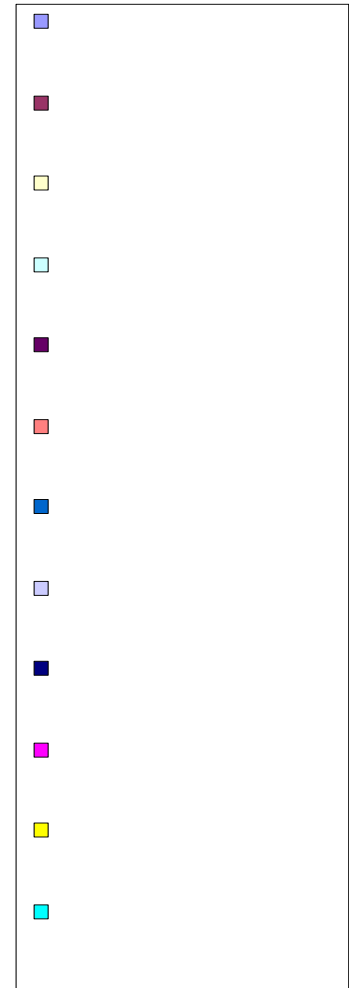
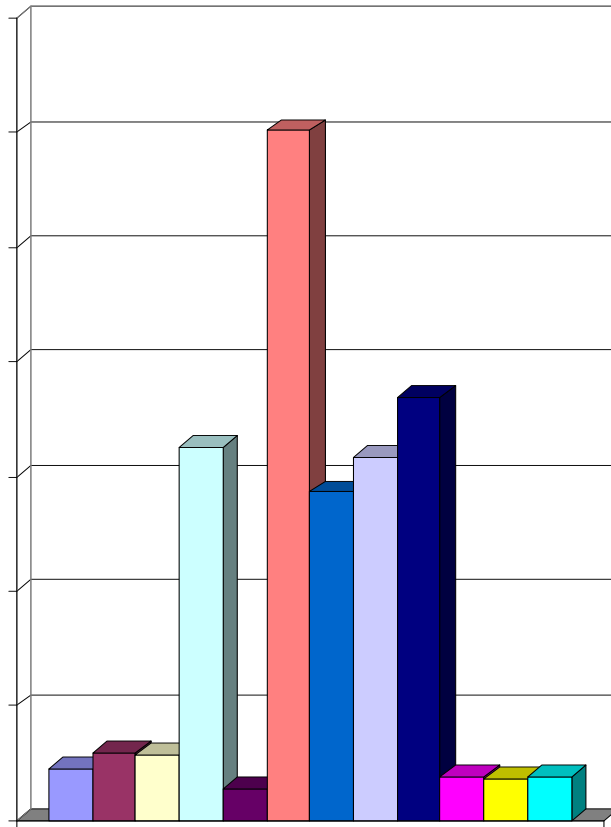
10.	Кросова підготовка	226	1,9
11.	Лижна підготовка	243	1,84
12.	Ковзанярська підготовка	257	1,94
	Теоретичний компонент	1351	10,02
	Практичний компонент	11903	89,98
	Разом	13254	



10 клас

№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	301	2,28
2.	Легка атлетика	389	2,94
3.	Гімнастика	378	2,86
4.	Атлетизм та загальна і спеціальна фізична підготовка	2153	16,3
5.	Професійно-прикладна фізична підготовка	186	1,4
6.	Футбол	2653	30,09
7.	Гандбол	1890	14,31
8.	Баскетбол	2091	15,83
9.	Волейбол	2439	18,46

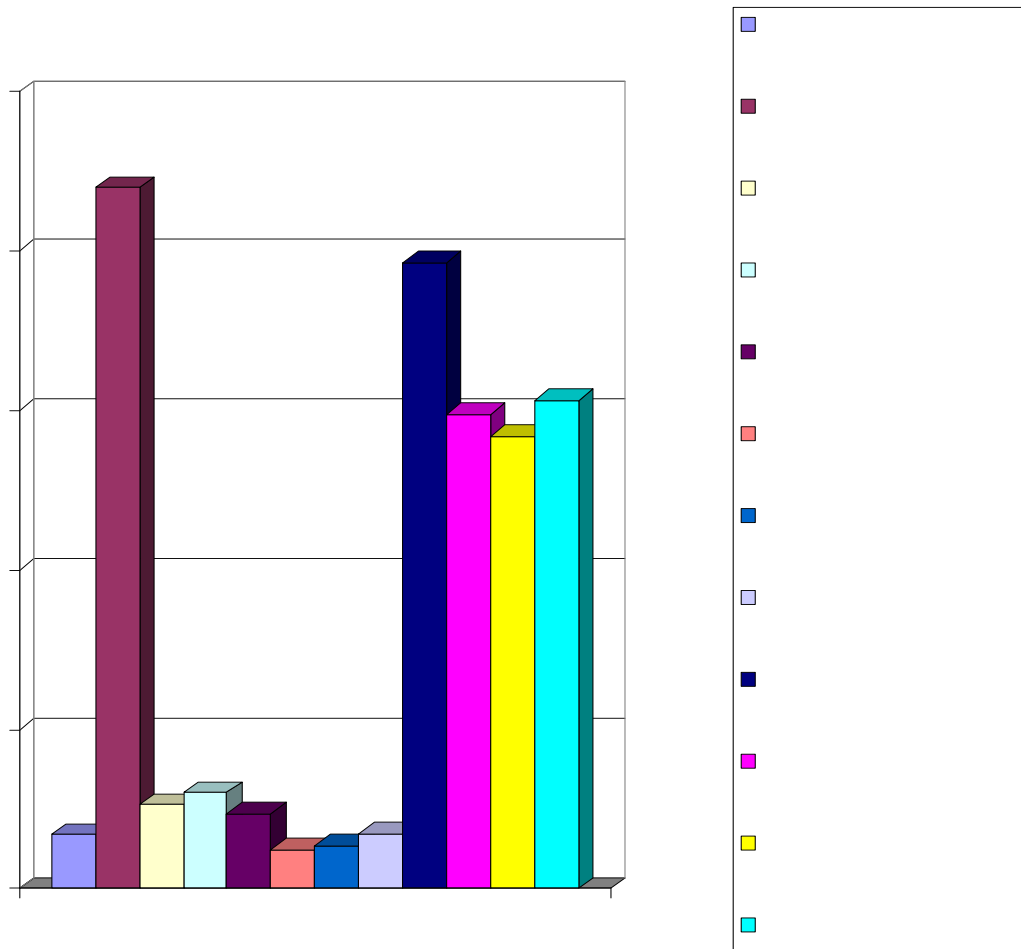
10.	Кросова підготовка	226	1,9
11.	Лижна підготовка	243	1,84
12.	Ковзанярська підготовка	257	1,94
	Теоретичний компонент	1351	10,23
	Практичний компонент	11855	89,77
	Разом	13206	



## 11 клас (юнаки)

п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	316	1,7
2.	Атлетизм та загальна і спеціальна фізична підготовка	4071	22
3.	Професійно-прикладна фізична підготовка	485	2,62
4.	Гімнастика	554	3,00
5.	Легка атлетика	433	2,34
6.	Кросова підготовка	226	1,22
7.	Лижна підготовка	252	1,36
8.	Ковзанярська підготовка	317	1,71
9.	Футбол	3637	19,65
10.	Баскетбол	2754	14,88
11.	Гандбол	2624	14,18

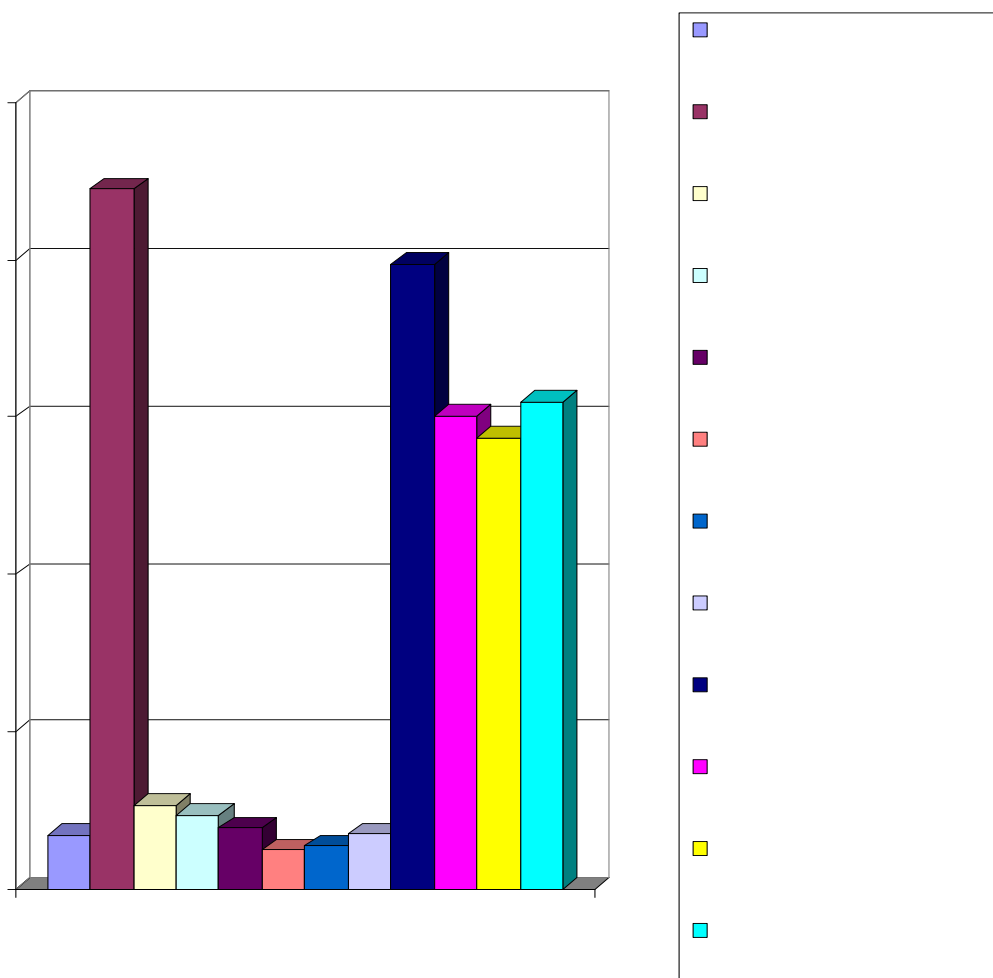
12.	Волейбол	2837	15,33
	Теоретичний компонент	1370	7,40
	Практичний компонент	17136	32,60
	Разом	18506	

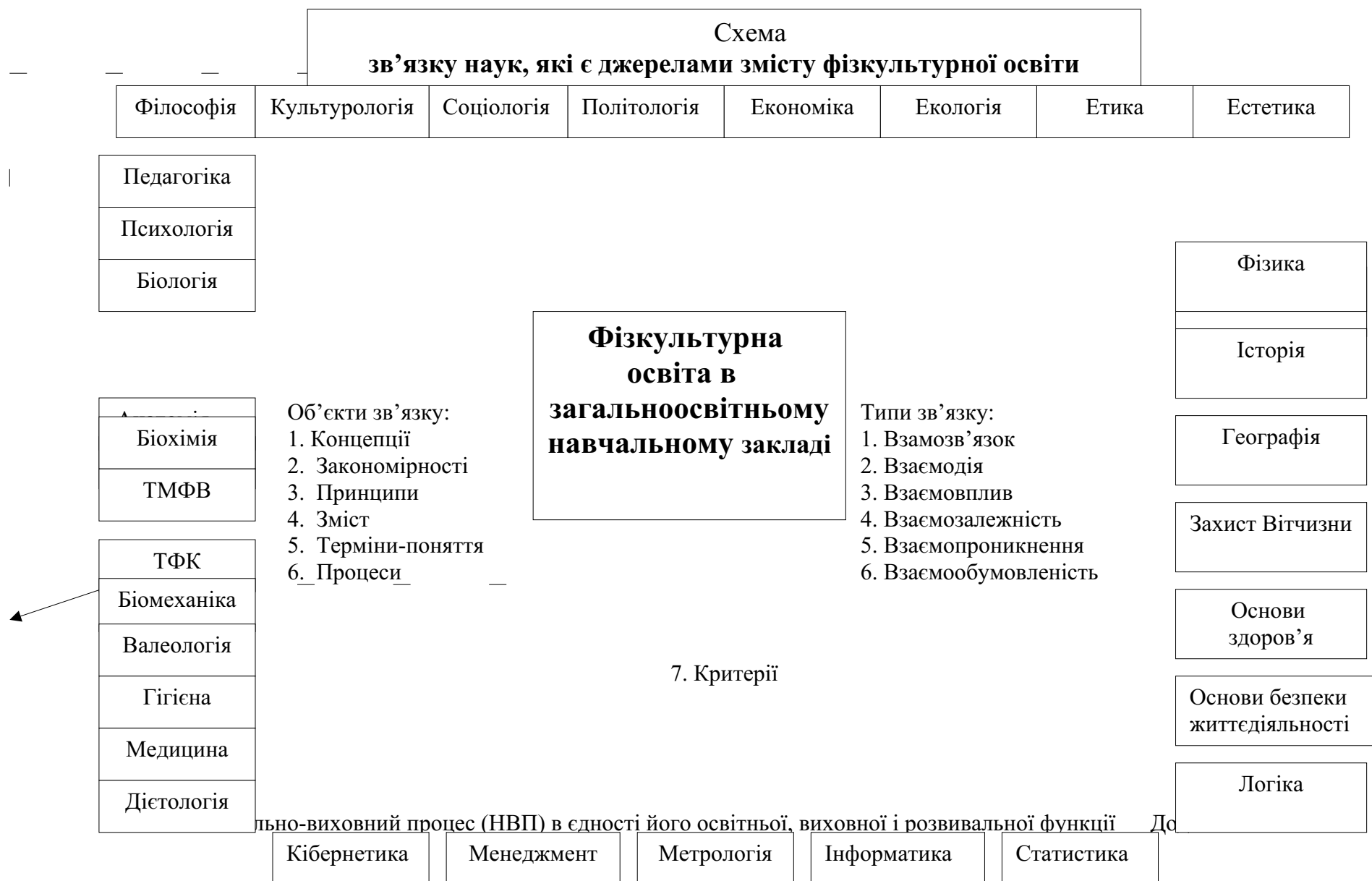


## 11 клас (дівчата)

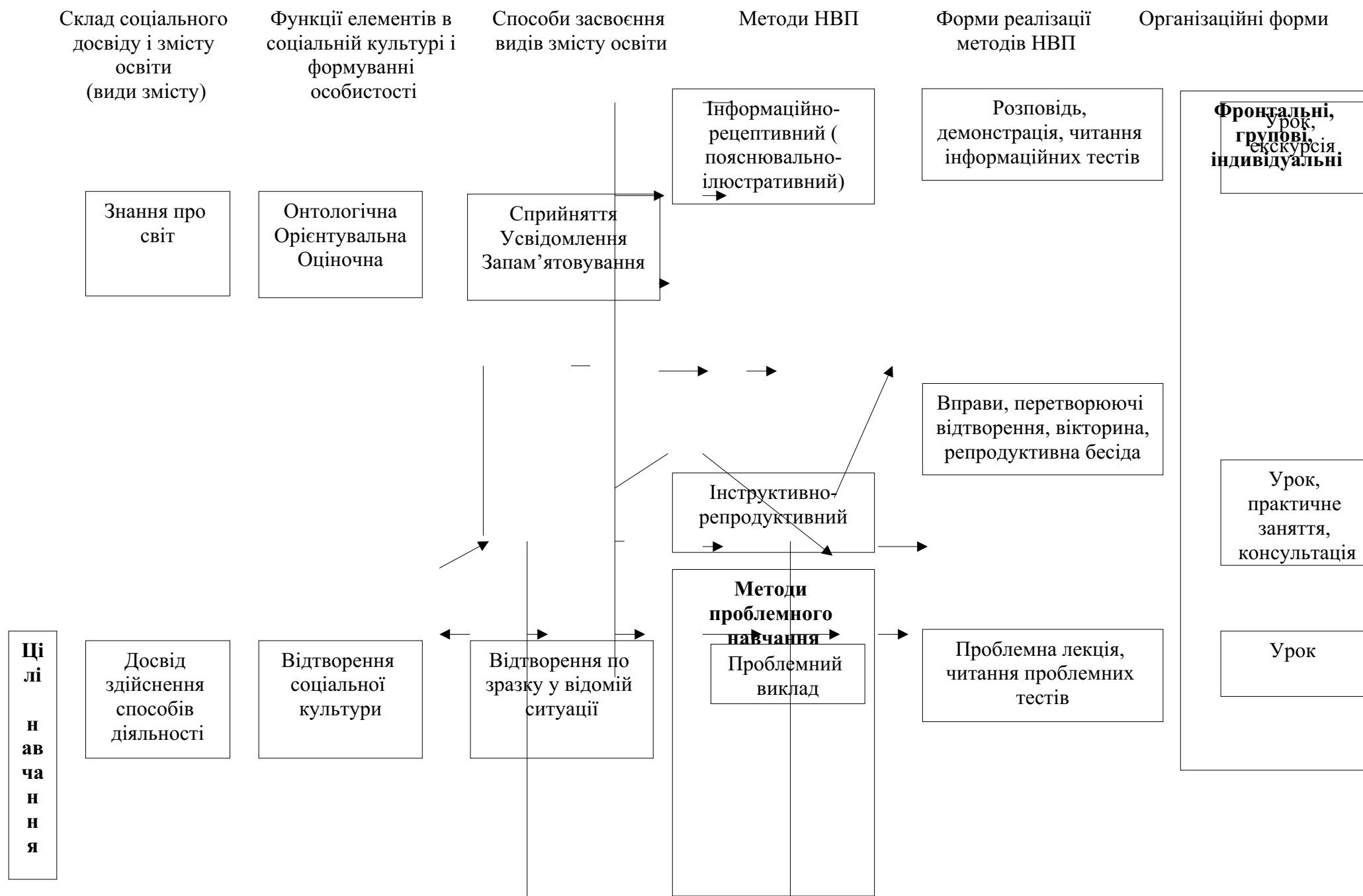
№ п/п	Розділи	Обсяг	%
1.	Теоретико-методичні знання	316	1,7
2.	Атлетизм та загальна і спеціальна фізична підготовка	4071	22,24
3.	Професійно-прикладна фізична підготовка	485	2,65
4.	Гімнастика	430	2,34
5.	Легка атлетика	355	1,93
6.	Кросова підготовка	266	1,23
7.	Лижна підготовка	252	1,37
8.	Ковзанярська підготовка	317	1,73
9.	Футбол	3637	19,87
10.	Баскетбол	2754	15,04

11.	Гандбол	2624	14,33
12.	Волейбол	2837	15,50
	Теоретичний компонент	1370	7,48
	Практичний компонент	16934	92,52
	Разом	18304	

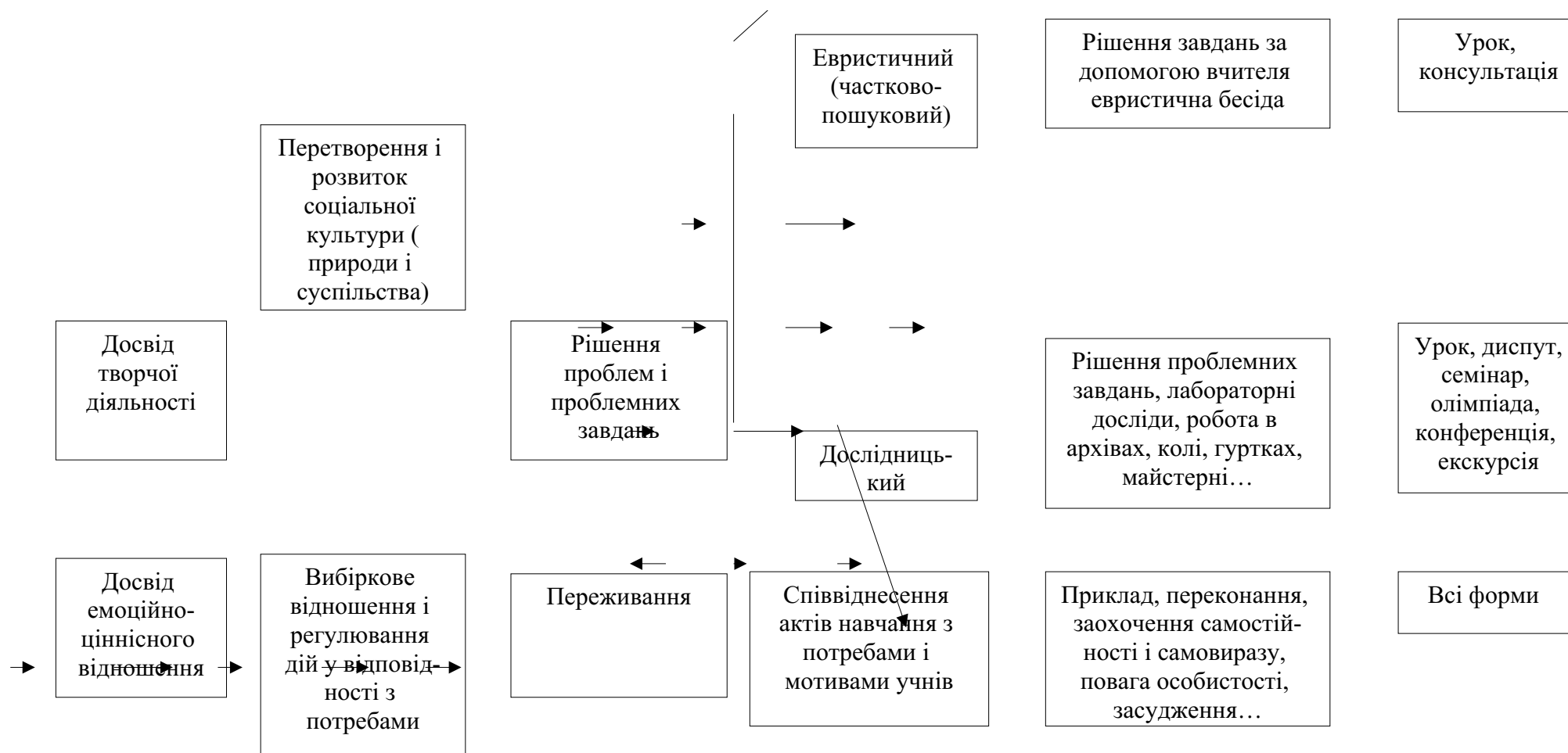




(за І.Я.Лернером, 1989 р.)







## Технологічна карта аналізу уроку фізичної культури

Розділ програми \_\_\_\_\_

Завдання уроку \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

Тип уроку \_\_\_\_\_

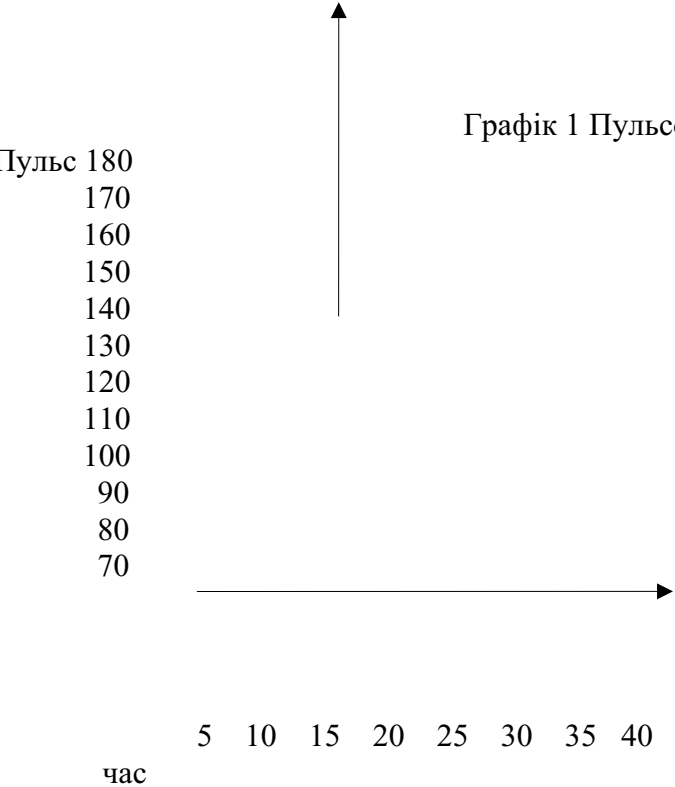
Учитель \_\_\_\_\_

Провідна мета уроку \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Частина уроку	Дидактична задача етапу уроку	Час	Зміст навчального матеріалу	Реальний результат стану
Підготовка 10-15 хв.	1. Підготовка учнів до роботи на уроці 2. Дати учням конкретне уявлення про провідну ціль і завдання уроку 3. Здійснити психологічну та фізичну підготовку основних функціональних систем організму учнів для вирішення основних завдань уроку			
Основна 25-30 хв.	1. Надати учням конкретне уявлення про елементи змісту освіти, що вивчаються на уроці ( предметно-наукові та допоміжні знання; основні та допоміжні способи діяльності – фізичні вправи) 2. Виробити певні вміння інтелектуального і практичного характеру, які обумовлені завданнями уроку. 3. Озброєння учнів уміннями творчого застосування знань і умінь у нестандартних умовах і ситуаціях			

	4. Формування емоційно-ціннісного ставлення до виучуваного навчального матеріалу				Щільність уроку
Заклучна  3-5 хв.	1. Привести основні функціональні системи організму учнів у стан відносного спокою. 2. Аргументовано підбити підсумки уроку, оцінити діяльність учнів із виконання завдань уроку 3. Пояснити зміст та правила виконання домашнього завдання 4. Організовано закінчити урок				<p data-bbox="1352 464 1485 496">Пульс 180</p> <p data-bbox="1431 504 1485 531">170</p> <p data-bbox="1431 539 1485 566">160</p> <p data-bbox="1431 574 1485 601">150</p> <p data-bbox="1431 609 1485 636">140</p> <p data-bbox="1431 644 1485 671">130</p> <p data-bbox="1431 679 1485 707">120</p> <p data-bbox="1431 715 1485 742">110</p> <p data-bbox="1431 750 1485 777">100</p> <p data-bbox="1431 785 1485 812">90</p> <p data-bbox="1431 820 1485 847">80</p> <p data-bbox="1431 855 1485 882">70</p>  <p data-bbox="1809 427 2130 459">Графік 1 Пульсометрія</p> <p data-bbox="1352 1142 1955 1209">Графік 2. Реалізація основних компонентів дидактичного процесу вчителем</p> <p data-bbox="1352 1353 1429 1385">Рівні</p>

					<p style="text-align: center;">5 –  <u>високий 4,6</u></p> <p style="text-align: center;">4 –  3,6 – 4,5  <u>належний</u></p> <p style="text-align: center;">3 –  2,6 – 3,5  <u>задовільний</u></p> <p style="text-align: center;">2 –  &lt; 2,6  <u>незадовільний</u></p> <p style="text-align: center;">1 –    1   2   3   4   5   6   7   8   9  10   11</p>
--	--	--	--	--	---

Висновки

Пропозиції

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Питання для визначення рівня теоретичних знань в учнів  
5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчального предмета «Фізична  
культура»

## 5 клас

1. Здоровий спосіб життя, це:
  - а) відмова від шкідливих звичок;
  - б) щоденні заняття фізичними вправами і загартування різними засобами;
  - в) спосіб життєдіяльності, спрямований на укріплення здоров'я і тривалу творчу працездатність, що дозволяє протидіяти різноманітним хворобам тощо.
  - г) процес дотримання певних норм і правил, обмежень в повсякденному житті, що зберігають здоров'я;
2. Види порушень постави
  - а) сколіоз, кіфоз, горб;
  - б) сутулуватість, кіфоз, лордоз;
  - в) плоска спина, сколіотична постава, сутулуватість, кіфоз, лордоз;
  - г) викривлення хребта в різні сторони.
3. Фізичний розвиток, це:
  - а) процес змін форм і функцій організму людини протягом її індивідуального життя;
  - б) сукупність ознак, що характеризують зовнішні показники «фізичного стану» організму на тому чи іншому етапі його фізичного розвитку;
  - в) той стан, коли людина може виконувати будь-які фізичні вправи;
  - г) перша і друга відповіді разом.
4. Фізична підготовленість, це:
  - а) володіння основними фізичними вправами;
  - б) високий рівень розвитку фізичних якостей;
  - в) рівень досягнутого розвитку фізичних якостей, формування рухових навичок в результаті спеціалізованого процесу фізичного виховання;
  - г) рівень розвитку рухових умінь та навичок, фізичних якостей під час занять фізичною культурою.
5. З яких основних компонентів складається режим дня п'ятикласника?
  - а) уроки, виконання домашніх завдань, прогулка, сон;
  - б) ранкова гімнастика, сніданок, уроки, обід, виконання домашніх завдань, заняття по інтересах, вечеря, вечірня прогулка, підготовка до сну;
  - в) підйом, сніданок, уроки, обід, перегляд телепередач, виконання домашніх завдань;
  - г) підйом, уроки в школі, заняття по інтересах, обід, прогулка, підготовка до сну
6. Які фізкультурно-оздоровчі заходи виконуються в школі?
  - а) зарядка, фізкультурні хвилини;
  - б) гімнастика до навчальних занять, фізкультурні гуртки та секції;
  - в) фізкультурні хвилини, спортивні змагання, спортивні свята;
  - г) гімнастика до навчальних занять, фізкультурні хвилини, фізичні вправи та рухливі ігри на великих перервах, година «фізичної культури» в групах продовженого дня, спортивно-тренувальні заходи, фізкультурно-масові і спортивні заходи.

## 6 клас

1. Перелічите шкідливі звички.
  - а) тютюнопаління, алкогольна залежність;
  - б) наркоманія, тютюнопаління, алкогольна залежність, токсикоманія;
  - в) куріння, наркоманія, ігроманія;
  - г) самогоноваріння, виготовлення наркотичних речовин.
2. Назвіть рік, який вважають датою проведення перших Олімпійських ігор Стародавньої Греції:
  - а) 334 р. до н. е.
  - б) 776 р. до н.е.
  - в) 1050р. до н.е
  - г) 135 р. до н.е.
3. Вплив алкоголю на здоров'я людини:
  - а) загальнотоксичен, людина не контролює себе;
  - б) скорочує життєдіяльність, є причиною багатьох хвороб, порушується обмін речовин;
  - в) алкоголь концентрується в клітинах печінки і серця, загальнотоксичен для організму, впливає на діяльність всіх функціональних систем організму, скорочує життя людини;
  - г) у алкоголіків народжуються хворі діти, алкоголь скорочує життя, веде до різних форм травматизму.
4. Які засоби розвитку витривалості Ви знаєте?
  - а) тривала ходьба, біг, гра у футбол;
  - б) тривале виконання циклічних вправ (біг, ходьба, їзда на велосипеді, плавання, ходьба на лижах тощо), спортивні та рухливі ігри, танці тощо;
  - в) вправи в ускладнених умовах (на піску, у воді, на снігу тощо);
  - г) заняття в екстремальних кліматичних умовах (температура, атмосферний тиск, вологість, високогір'я).
5. Які види витривалості підлягають контролю?
  - а) загальна, швидкісна, силова;
  - б) до бігу, до стрибків, до лазіння;
  - в) до тривалого катання на велосипеді, ходьбі на лижах, бігу по піску;
  - г) ті види, які виконуються в екстремальних умовах.
6. Основні правила поведіння під час занять у водоймищі:
  - а) вибрати місце для заняття, перевірити дно;
  - б) займатися тільки під керівництвом учителя або інструктора з плавання;
  - в) займатися тільки під керівництвом учителя або інструктора з плавання, не допускати порушень дисципліни, повідомити учителя в разі погіршення стану здоров'я, постійно здійснювати самоконтроль стану здоров'я;
  - г) далеко не запливати, не порушувати дисципліну, не пірнати у воді без дозволу учителя (інструктора).

## 7 клас

1. В якому році були проведені перші Олімпійські ігри сучасності?
  - а) 1896 р.
  - б) 1900 р.
  - в) 1904 р.

г) 1952 р.

2.Що входить в раціональний добовий руховий режим?

- а) ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні хвилини, уроки фізичної культури, фізичні вправи та рухливі ігри на перервах, година фізичної культури в групах продовженого дня, спортивні секції;
- б) ранкова зарядка, перехід до школи, самостійні заняття;
- в) уроки фізичної культури, спортивні секції з обраних видів спорту;
- г) перехід до школи, уроки фізичної культури, спортивні змагання.

3.Засоби розвитку сили:

- а) вправи з масою власного тіла, з масою різних предметів, з опором зовнішнього середовища, з подоланням опору еластичних предметів, у подоланні опору партнера;
- б) вправи з гантелями, еластичною гумою, на гімнастичних снарядах;
- в) вправи з різноманітними предметами, підтягування, згинання рук в упорі, багаторазові стрибки;
- г) статичні і динамічні вправи, комбіновані вправи.

4.Засоби розвитку гнучкості:

- а) активні і пасивні вправи;
- б) силові вправи, вправи на розтягування, вправи на розслаблення м'язів;
- в) активні, пасивні і комбіновані вправи;
- г) нахили, махові вправи, вправи з партнером, вправи біля опори.

5.Контроль за розвитком гнучкості:

- а) нахил уперед в положенні стоячи на гімнастичній лаві;
- б) нахил уперед в положенні стоячи на гімнастичній лаві, викрут з гімнастичною палкою, нахил назад до положення „міст”;
- в) нахил уперед в положенні стоячи на гімнастичній лаві, викрут з гімнастичною палкою, нахил назад до положення „міст”;
- г) нахил уперед в положенні сидячи, „міст”, викрут з гімнастичною палкою, шпагат поздовжній (або поперечний).

6.Ознаки перевтоми:

- а) прискорене дихання;
- б) почервоніння шкіри обличчя, прискорене дихання, значне потовиділення, невпевнені рухи, втрата координації рухової діяльності;
- в) невпевнені рухи, втрата координації;
- г) порушується техніка виконання вправ.

8 клас

1. Правила загартування холодowymi процедурами:

- а) ходити у легкому одязі, обтирання вологим рушником, обливання водою +20;
- б) починати з обтирання вологим рушником, потім обливання з поступовим зниженням температури води від +20 до +10, душ, купання у водоймі починаючи з температури +26 і до +18;
- в) купання в будь-яку погоду у водоймі з наступним розтиранням рушником;
- г) з гарячої бані необхідно пірнути у холодну воду, або розтертися снігом.

2. Значення занять фізичною культурою і спортом для підтримання розумової працездатності:

- а) формує щоденне дотримання режиму дня, сприяє переключенню з фізичного навантаження на розумове і навпаки;
- б) формує такі важливі якості як витривалість і спритність, уміння корегувати фізичне і розумове навантаження;
- в) робота м'язів сприяє покращенню обмінних процесів, діяльності серцево-судинної і дихальної систем, підвищенню захисних реакцій, підвищує розумову працездатність;



- г) якщо протягом кожного дня використовувати різноманітні види рухової діяльності у сполученні з уроками, виконанням домашніх завдань, рівень розумової працездатності підвищується.

### 3. Основні цінності олімпізму:

- а) гармонічний розвиток людини, створення мирного середовища у світі, підтримання людської гідності, об'єднання культури, спорту і освіти, формування етики взаємовідносин між людьми;
- б) отримання найвищих нагород у різних видах спорту;
- в) подолання расових та етнічних суперечок, заперечення військових конфліктів, визначення кращих спортсменів, визначення кращих спортивних держав, включення жінок в максимально можливу кількість видів спорту;
- г) дозволили приймати участь в змаганнях спортсменів-професіоналів, яким виплачуються великі гонорари за кожен медаль.

### 4. Засоби розвитку швидкісно-силових якостей:

- а) вправи з обтяженням масою різних предметів, швидке піднімання з підлоги баскетбольних м'ячів;
- б) вправи з подоланням опору оточуючого середовища, вправи з вагою власного тіла, вправи з комбінованим обтяженням, вправи з обтяженням масою різних предметів, вправи на спеціальних тренажерах, багаторазові стрибкові вправи, рухливі і спортивні ігри;
- в) швидкі стрибкові вправи, силові вправи з партнером, гімнастичні вправи, вправи з різних спортивних ігор, подолання туристичної смуги перешкод, швидке сходження вгору;
- г) всі вправи які виконуються швидко з певним (посильним) навантаженням.

### 5. Допомога при обмороженнях :

- а) розтерти місце обмороження снігом;
- б) тримати місце обмороження в холодній воді з поступовим підвищенням її температури;
- в) привести людину у тепле приміщення і укутати ковдрою, розтерти місце обмороження спиртом, накласти тепло ізолюючу пов'язку, викликати медичного працівника;
- г) звернутися до медичного працівника.

### 6. Допомога при опіках:

- а) застосування холодної води;
- б) перевести людину у прохолодне місце і помазати місце опіку олією;
- в) терміново звернутися до медичного працівника;
- г) дати знеболюючі препарати, визначити причину опіку (кіп'яток, вогонь, кислота, луг), накласти чисту матерію, викликати медичного працівника.

9 клас

### 1. Основи раціонального харчування:

- а) не можна їсти чотири рази на день варені харчі, харчі довго пережовувати, гармонічно сполучати жири, білки та вуглеводи (1х1х5), їсти більше овочів та фруктів, додержуватися чотириразового режиму харчування в день, останній раз їсти о 19 годині;
- б) дотримуватися співвідношення жирів, білків та вуглеводів, не їсти багато, один раз на день вживати гарячу їжу, не їсти після 20 години, використовувати не газовану воду;
- в) їсти коли є потреба, дотримуватися правил посту, більше вживати води, чергувати гарячу їжу з фруктами та овочами;
- г) їсти і пити все, що вдалося придбати.

2.Олімпійська Україна. Хто став першим Олімпійським чемпіоном незалежної України:

- а) В.Олійник.
- б) В.Кличко.
- в) О.Баюл.
- г) Р.Шаріпов.

3.Правила проведення самостійних занять:

- а) визначити чіткий режим проведення самостійних занять на рік, місяць, тиждень; ретельно готувати спортивну форму та місце проведення; дотримуватися чіткої структури заняття; стежити за самопочуттям під час заняття; дотримуватися правил техніки безпеки; закінчити заняття гігієнічними процедурами;
- б) обрати вид фізкультурної діяльності (вид спорту) для самостійних занять, систематично їх проводити, контролювати власні зрушення в розвитку фізичних якостей;
- в) обрати собі партнерів для самостійних занять, проводити з ними змагання, закінчувати заняття гігієнічними процедурами;
- г) постійно змінювати режим занять, використовувати різноманітні фізичні вправи, здійснювати самоконтроль за фізичним станом.

4.Правила складання індивідуальних програм занять фізичними вправами:

- а) використовувати програми, які розроблені для спортсменів обраного виду спорту;
- б) визначити напрям фізкультурної діяльності, знайти відповідні програми з урахуванням віку і ступеня підготовленості, спланувати заняття на тиждень або місяць;
- в) визначити основні прогалини у власній фізичній і технічній підготовці з обраного виду фізкультурної діяльності, підібрати основні засоби для організації самостійних занять, спланувати роботу на певний період, відстежувати власні показники;
- г) визначити основні цілі і завдання проведення самостійних занять; спроектувати зміст навчальних занять на рік, місяць, тиждень; здійснити добір методів і засобів реалізації індивідуальної програми; визначити методи контролю за виконанням основних компонентів програми.

5.Перша допомога при переломах:

- а) негайно викликати швидку допомогу;
- б) визначити місце перелому та його вид (закритий або відкритий), дати знеболюючі засоби, накласти шини для фіксації двох ближніх до перелому кісток, викликати швидку медичну допомогу або лікаря;
- в) визначити вид перелому (закритий або відкритий), дати постраждалому знеболювальне, викликати медичного працівника;
- г) запитати у постраждалого, в якому місці відбулася травма (кінцівки, хребта, таза тощо), дати знеболювальне постраждалому, викликати лікаря.

## УГОДА

між Харківською державною академією фізичної культури та Харківським фізико-математичним ліцеєм №27 щодо проведення спільних досліджень спрямованих на визначення рівня теоретичної і фізичної підготовленості учнів 5-9 класів

Харківська державна академія фізичної культури (ХДАФК) в особі ректора Олійника М.О., що діє на підставі Статуту з одного боку, та Харківський фізико-математичний ліцей №27 в особі директора Єрмоєнко Ю.В. уклали цю угоду щодо проведення спільних досліджень пов'язаних із визначенням рівня теоретичної та фізичної підготовленості учнів та впровадження методичної системи навчання учнів фізичної культури основної школи (далі - «угода»).

## 1. Предмет угоди

1.1. Предметом угоди є узгоджена діяльність «Сторін» щодо здійснення спільних заходів з науково-методичної роботи, яка включає:

а) проведення констатуючого дослідження рівня теоретичної та фізичної підготовленості учнів основної школи;

б) проведення спільних теоретичних та експериментальних досліджень по впровадженню методичної системи навчання учнів фізичної культури основної школи, а також впровадження різноманітних форм фізичного виховання в режим дня школи;

в) обмін науково-методичною інформацією, що представляє інтерес для виконання досліджень;

г) спільне використання результатів цих досліджень (упровадження в практику навчального процесу результатів наукових досліджень, наукові публікації).

## 2. Права та обов'язки сторін

2.1. Кожна «Сторона» має право вносити пропозиції іншій «Стороні» стосовно вирішення питань, що виникають під час виконання угоди.

2.2. Одержувати в установленому порядку від іншої «Сторони» інформацію та документи, необхідні для виконання угоди.

2.3. Виконувати свої зобов'язання за угодою в установленому порядку і строки та сприяти іншій стороні у їх виконанні.

2.4. Вчасно повідомляти про зміни чи інші обставини, що можуть вплинути на виконання «Сторонами» своїх зобов'язань за угодою.

2.5. Інформувати іншу «Сторону» у порядку, визначеному угодою, про стан здійснення спільних заходів.

2.6. Проводити спільні дослідження та впроваджувати розроблену методичну систему навчання фізичної культури учнів основної школи у навчальний процес фізико-математичного ліцею № 27, а також ефективні позаурочні форми фізичного виховання.

2.7. Право використання і тиражування результатів робіт, які виконані спільно у відповідності до цієї угоди, належить «Сторонам» рівною мірою при взаємній згоді сторін

### 3. Харківська державна академія фізичної культури зобов'язується:

3.1. Теоретично обґрунтувати та розробити методичну систему навчання фізичної культури учнів основної школи та систему позаурочних форм фізичного виховання.

3.2. Надавати розроблені методики відповідно до взаємо погоджених програм та спільно проводити дослідження за визначеними методиками.

3.3. Визначити напрямки практичного застосування розроблених методик.

3.4. Впроваджувати в практику навчально-виховного процесу студентів ХДАФК результати наукових досліджень під час лекційних, семінарських занять а також проведення педагогічної практики.

3.5. Відповідальні виконавці від Харківської державної академії фізичної культури: провідний науковий співробітник проблемно-дослідної лабораторії кандидат педагогічних наук, доцент Васьков Ю.В.

### 4. Харківський фізико-математичний ліцей №27 зобов'язується:

4.1. Спільно з науковцями проблемної науково-дослідної лабораторії ХДАФК проводити дослідження пов'язані з впровадженням методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи а також системи позаурочних форм фізичного виховання.

4.2. Впроваджувати в практику навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи результати наукових досліджень.

4.3. На основі результатів проведених досліджень, сумісно з науковцями ХДАФК, підготувати ряд наукових публікацій та відповідні методичні рекомендації.

4.4. Відповідальні виконавці від Харківського фізико-математичного ліцею №27: учитель фізичної культури Ткаченко В.В.

## 5. Відповідальність сторін

5.1. «Сторони» несуть відповідальність за невиконання, або неналежне виконання своїх зобов'язань за угодою відповідно до законодавства.

5.2. Жодна із «Сторін» не несе відповідальності за невиконання чи неналежне виконання своїх зобов'язань за угодою, якщо це зумовлено дією обставин не переробної сили (форс мажорних обставин).

5.3. Суперечливі питання, що виникають у ході виконання угоди, вирішуються «Сторонами» шляхом проведення переговорів.

## 6. Інші умови

6.1. Умови угоди можуть бути змінені за письмовою згодою «Сторін». Зміни до угоди вносяться шляхом укладення додаткових угод з додержанням порядку, визначеного для угоди.

6.2. Угода не визначає фінансово-економічних взаємовідносин «Сторін».

## 7. Термін дії угоди і порядок її припинення

7.1. Угода вважається укладеною з моменту її підписання «Сторонами» та скріпленням їх печатками.

7.2. Угода діє 3 роки з моменту підписання.

7.3. Угода може бути пролонгована «Сторонами» за взаємною згодою на той же термін і тих самих умовах.

7.4. Дія угоди може бути припинена достроково за письмовою згодою «Сторін», або однією із сторін у разі систематичного невиконання чи неналежного виконання своїх зобов'язань будь-якою «Стороною».

7.5. «Сторона», що ініціює дострокове припинення дії угоди, письмово повідомляє про це іншу «Сторону» з вмотивованим обґрунтуванням не пізніше ніж за місяць до дати, з якої вона передбачає припинити її дію. Якщо сторони не дійшли згоди щодо припинення дії угоди шляхом переговорів, її дія припиняється через місяць після відповідного письмового повідомлення про це іншої «Сторони».

7.6. Угоду укладено у 4 примірниках, які мають однакову юридичну силу.

Найменування та юридична адреса сторін

<p>Харківська державна академія фізичної культури</p> <p>61022, м. Харків, вул. Клочківська, 99 тел. 705 – 20 – 98 705 – 23 – 01, 705 – 23 – 04</p> <p>Ректор <span style="float: right;">М.О.Олійник</span></p> <p>„___” _____ 20 р. М.П.</p>	<p>Харківський фізико-математичний ліцей №27</p> <p>61004, м. Харків, вул. Мар’їнська, 12/14 тел. 733-03-64</p> <p>Директор <span style="float: right;">Ю.В.Єрмоменко</span></p> <p>„___” _____ 20 р. М.П.</p>
--	--

АКТ

впровадження результатів дослідження в організацію навчального процесу з фізичної культури учнів 5-9 класів фізико-математичного ліцею № 27 м.Харкова

25 квітня 2012 року

Ми, що нижче підписалися, фізико-математичний ліцей №27 в особах директора Єрмоменко Ю.В., заступника директора Ладиженської М.В. склали дійсний акт про те, що Васьков Юрій Вадимович, виконавець дисертаційного дослідження „Теоретичні і методичні засади навчання фізичної культури учнів основної школи”, вніс в процес фізичного виховання учнів 5-9 класів такі пропозиції

П.І.Б. автора впровадження	Найменування пропозиції, рекомендації, коротка характеристика	Ефект від впровадження
Васьков Юрій Вадимович	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Аналіз стану фізичної підготовленості учнів 5-9 класів.</li> <li>2.Аналіз реалізації різноманітних форм фізичного виховання.</li> <li>3.Впровадження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Отримання об’єктивних показників рівня фізичної підготовленості учнів 5-9 класів.</li> <li>2.Розробка системи впровадження фізкультурно-оздоровчих, спортивно-тренувальних, фізкультурно-масових і спортивних заходів в режим роботи ліцею.</li> <li>3.Підвищення рівня професійної діяльності учителів фізичної культури та стану теоретичної і</li> </ol>

		фізичної підготовленості учнів 5-9 класів
--	--	---

Директор фізико-математичного  
ліцею №27 м. Харкова  
Заступник директора з навчально-  
виховної роботи фізико-математичного  
ліцею №27 м. Харкова  
Учитель фізичної культури фізико-  
математичного ліцею №27 м. Харкова

Ю.В.Єрмоменко

М.В.Ладиженська

В.В.Ткаченко

Автор

Ю.В.Васьков

Додаток М

## УГОДА

між Харківською державною академією фізичної культури та Харківською загальноосвітньою школою 1-3 ступенів №51 щодо проведення спільних досліджень спрямованих на визначення рівня теоретичної і фізичної підготовленості учнів 5-9 класів

Харківська державна академія фізичної культури (ХДАФК) в особі ректора Олійника М.О., що діє на підставі Статуту з одного боку, та Харківська загальноосвітня школа 1-3 ступенів №51 в особі директора Горкунової О.С. уклали цю угоду щодо проведення спільних досліджень пов'язаних із визначенням рівня теоретичної та фізичної підготовленості учнів та впровадження методичної системи навчання учнів фізичної культури основної школи (далі - «угода»).

### 1. Предмет угоди

1.1. Предметом угоди є узгоджена діяльність «Сторін» щодо здійснення спільних заходів з науково-методичної роботи, яка включає:

а) проведення констатуючого дослідження рівня теоретичної та фізичної підготовленості учнів основної школи;

б) проведення спільних теоретичних та експериментальних досліджень по впровадженню методичної системи навчання учнів фізичної культури основної школи, а також впровадження різноманітних форм фізичного виховання в режим дня школи;

в) обмін науково-методичною інформацією, що представляє інтерес для виконання досліджень;

г) спільне використання результатів цих досліджень (упровадження в практику навчального процесу результатів наукових досліджень, наукові публікації).

## 2. Права та обов'язки сторін

2.1. Кожна «Сторона» має право вносити пропозиції іншій «Стороні» стосовно вирішення питань, що виникають під час виконання угоди.

2.2. Одержувати в установленому порядку від іншої «Сторони» інформацію та документи, необхідні для виконання угоди.

2.3. Виконувати свої зобов'язання за угодою в установленому порядку і строки та сприяти іншій стороні у їх виконанні.

2.4. Вчасно повідомляти про зміни чи інші обставини, що можуть вплинути на виконання «Сторонами» своїх зобов'язань за угодою.

2.5. Інформувати іншу «Сторону» у порядку, визначеному угодою, про стан здійснення спільних заходів.

2.6. Проводити спільні дослідження та впроваджувати розроблену методичну систему навчання фізичної культури учнів основної школи у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи № 51, а також ефективні позаурочні форми фізичного виховання.

2.7. Право використання і тиражування результатів робіт, які виконані спільно у відповідності до цієї угоди, належить «Сторонам» рівною мірою при взаємній згоді сторін

## 3. Харківська державна академія фізичної культури зобов'язується:

3.1. Теоретично обґрунтувати та розробити методичну систему навчання фізичної культури учнів основної школи та систему позаурочних форм фізичного виховання.

3.2. Надавати розроблені методики відповідно до взаємо погоджених програм та спільно проводити дослідження за визначеними методиками.

3.3. Визначити напрямки практичного застосування розроблених методик.

3.4. Впроваджувати в практику навчально-виховного процесу студентів ХДАФК результати наукових досліджень під час лекційних, семінарських занять а також проведення педагогічної практики.



3.5. Відповідальні виконавці від Харківської державної академії фізичної культури: провідний науковий співробітник проблемно-дослідної лабораторії кандидат педагогічних наук, доцент Васьков Ю.В.

#### 4. Загальноосвітня школа №51 зобов'язується:

4.1. Спільно з науковцями проблемної науково-дослідної лабораторії ХДАФК проводити дослідження пов'язані з впровадженням методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи а також системи позаурочних форм фізичного виховання.

4.2. Впроваджувати в практику навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи результати наукових досліджень.

4.3. На основі результатів проведених досліджень, сумісно з науковцями ХДАФК, підготувати ряд наукових публікацій та відповідні методичні рекомендації.

4.4. Відповідальні виконавці від загальноосвітньої школи №51 (м. Харків): учитель фізичної культури Гільова І.С. та учитель фізичної культури Черкасова Т. Є.

#### 5. Відповідальність сторін

5.1. «Сторони» несуть відповідальність за невиконання, або неналежне виконання своїх зобов'язань за угодою відповідно до законодавства.

5.2. Жодна із «Сторін» не несе відповідальності за невиконання чи неналежне виконання своїх зобов'язань за угодою, якщо це зумовлено дією обставин не переробної сили (форс мажорних обставин).

5.3. Суперечливі питання, що виникають у ході виконання угоди, вирішуються «Сторонами» шляхом проведення переговорів.

#### 6. Інші умови

6.1. Умови угоди можуть бути змінені за письмовою згодою «Сторін». Зміни до угоди вносяться шляхом укладення додаткових угод з додержанням порядку, визначеного для угоди.

6.2. Угода не визначає фінансово-економічних взаємовідносин «Сторін».

#### 7. Термін дії угоди і порядок її припинення

7.1. Угода вважається укладеною з моменту її підписання «Сторонами» та скріпленням їх печатками.

7.2. Угода діє 3 роки з моменту підписання.

7.3. Угода може бути пролонгована «Сторонами» за взаємною згодою на той же термін і тих самих умовах.

7.4. Дія угоди може бути припинена достроково за письмовою згодою «Сторін», або однією із сторін у разі систематичного невиконання чи неналежного виконання своїх зобов'язань будь-якою «Стороною».

7.5. «Сторона», що ініціює дострокове припинення дії угоди, письмово повідомляє про це іншу «Сторону» з вмотивованим обґрунтуванням не пізніше ніж за місяць до дати, з якої вона передбачає припинити її дію. Якщо сторони не дійшли згоди щодо припинення дії угоди шляхом переговорів, її дія припиняється через місяць після відповідного письмового повідомлення про це іншої «Сторони».

7.6. Угоду укладено у 4 примірниках, які мають однакову юридичну силу.

#### Найменування та юридична адреса сторін

<p>Харківська державна академія фізичної культури</p> <p>61022, м. Харків, вул. Клочківська, 99 тел. 705 – 20 – 98 705 – 23 – 01, 705 – 23 – 04</p> <p>Ректор <span style="float: right;">М.О.Олійник</span></p> <p>„___” _____ 20 р. М.П.</p>	<p>Харківська загальноосвітня школа 1-3 ступенів №51</p> <p>61164, м. Харків, пр. Леніна, 68-Б. тел. 343-43-88</p> <p>Директор <span style="float: right;">Горкунова О.С</span></p> <p>„___” _____ 20 р. М.П.</p>
--	---

#### АКТ

впровадження результатів дослідження в організацію навчального процесу з фізичної культури учнів 5-9 класів загальноосвітнього навчального закладу №51 Дзержинського району м. Харкова

21 квітня 2012 року

Ми, що нижче підписалися, загальноосвітній навчальний заклад №51 Дзержинського району м. Харкова в особах Горкунової О.С. і заступника директора з навчально-виховної роботи Григорьєвої Т.В. склали дійсний акт про те, що Васьков Юрій Вадимович, виконавець дисертаційного дослідження „Теоретичні і методичні засади

навчання фізичної культури учнів основної школи”, вніс в процес фізичного виховання учнів 5-9 класів такі пропозиції

П.І.Б. автора впровадження	Найменування пропозиції, рекомендації, коротка характеристика	Ефект від впровадження
Васьков Юрій Вадимович	1.Аналіз стану фізичної підготовленості учнів 5-9 класів. 2.Аналіз реалізації різноманітних форм фізичного виховання. 3.Впровадження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.	1.Отримання об’єктивних показників рівня фізичної підготовленості учнів 5-9 класів. 2.Розробка системи впровадження фізкультурно-оздоровчих, спортивно-тренувальних, фізкультурно-масових і спортивних заходів в режим роботи навчального закладу. 3.Підвищення рівня професійної діяльності учителів фізичної культури та стану теоретичної і фізичної підготовленості учнів 5-9 класів

Директор загальноосвітнього навчального закладу №51 Дзержинського району м. Харкова

О.С.Горкунова

Заступник директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу №51 Дзержинського району м. Харкова

Т.В.Григоєва

Учитель фізичної культури загальноосвітнього навчального закладу №51 Дзержинського району м. Харкова

І.С.Гільова

Автор

Ю.В.Васьков

Додаток Н

### УГОДА

між Харківською державною академією фізичної культури та Харківською загальноосвітньою школою 1-3 ступенів №153 щодо проведення спільних досліджень спрямованих на визначення рівня теоретичної і фізичної підготовленості учнів 5-9 класів

Харківська державна академія фізичної культури (ХДАФК) в особі ректора Олійника М.О., що діє на підставі Статуту з одного боку, та Харківська загальноосвітня школа 1-3 ступенів №153 в особі директора Охріменко Т.А. уклали цю угоду щодо проведення спільних досліджень пов’язаних із визначенням рівня теоретичної та фізичної підготовленості учнів та впровадження методичної системи навчання учнів фізичної культури основної школи (далі - «угода»).

## 1. Предмет угоди

1.1. Предметом угоди є узгоджена діяльність «Сторін» щодо здійснення спільних заходів з науково-методичної роботи, яка включає:

- а) проведення констатуючого дослідження рівня теоретичної та фізичної підготовленості учнів основної школи;
- б) проведення спільних теоретичних та експериментальних досліджень по впровадженню методичної системи навчання учнів фізичної культури основної школи, а також впровадження різноманітних форм фізичного виховання в режим дня школи;
- в) обмін науково-методичною інформацією, що представляє інтерес для виконання досліджень;
- г) спільне використання результатів цих досліджень (упровадження в практику навчального процесу результатів наукових досліджень, наукові публікації).

## 2. Права та обов'язки сторін

2.1. Кожна «Сторона» має право вносити пропозиції іншій «Стороні» стосовно вирішення питань, що виникають під час виконання угоди.

2.2. Одержувати в установленому порядку від іншої «Сторони» інформацію та документи, необхідні для виконання угоди.

2.3. Виконувати свої зобов'язання за угодою в установленому порядку і строки та сприяти іншій стороні у їх виконанні.

2.4. Вчасно повідомляти про зміни чи інші обставини, що можуть вплинути на виконання «Сторонами» своїх зобов'язань за угодою.

2.5. Інформувати іншу «Сторону» у порядку, визначеному угодою, про стан здійснення спільних заходів.

2.6. Проводити спільні дослідження та впроваджувати розроблену методичну систему навчання фізичної культури учнів основної школи у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи № 153, а також ефективні позаурочні форми фізичного виховання.

2.7. Право використання і тиражування результатів робіт, які виконані спільно у відповідності до цієї угоди, належить «Сторонам» рівною мірою при взаємній згоді сторін

3. Харківська державна академія фізичної культури зобов'язується:

3.1. Теоретично обґрунтувати та розробити методичну систему навчання фізичної культури учнів основної школи та систему позаурочних форм фізичного виховання.

3.2. Надавати розроблені методики відповідно до взаємо погоджених програм та спільно проводити дослідження за визначеними методиками.

3.3. Визначити напрямки практичного застосування розроблених методик.

3.4. Впроваджувати в практику навчально-виховного процесу студентів ХДАФК результати наукових досліджень під час лекційних, семінарських занять а також проведення педагогічної практики.

3.5. Відповідальні виконавці від Харківської державної академії фізичної культури: провідний науковий співробітник проблемно-дослідної лабораторії кандидат педагогічних наук, доцент Васьков Ю.В.

4. Загальноосвітня школа №153 зобов'язується:

4.1. Спільно з науковцями проблемної науково-дослідної лабораторії ХДАФК проводити дослідження пов'язані з впровадженням методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи а також системи позаурочних форм фізичного виховання.

4.2. Впроваджувати в практику навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи результати наукових досліджень.

4.3. На основі результатів проведених досліджень, сумісно з науковцями ХДАФК, підготувати ряд наукових публікацій та відповідні методичні рекомендації.

4.4. Відповідальні виконавці від загальноосвітньої школи №153 (м. Харків): учитель фізичної культури Ніцевіч Ю.В.

5. Відповідальність сторін

5.1. «Сторони» несуть відповідальність за невиконання, або неналежне виконання своїх зобов'язань за угодою відповідно до законодавства.

5.2. Жодна із «Сторін» не несе відповідальності за невиконання чи неналежне виконання своїх зобов'язань за угодою, якщо це зумовлено дією обставин не переробної сили (форс мажорних обставин).

5.3. Суперечливі питання, що виникають у ході виконання угоди, вирішуються «Сторонами» шляхом проведення переговорів.

## 6. Інші умови

6.1. Умови угоди можуть бути змінені за письмовою згодою «Сторін». Зміни до угоди вносяться шляхом укладення додаткових угод з додержанням порядку, визначеного для угоди.

6.2. Угода не визначає фінансово-економічних взаємовідносин «Сторін».

## 7. Термін дії угоди і порядок її припинення

7.1. Угода вважається укладеною з моменту її підписання «Сторонами» та скріпленням їх печатками.

7.2. Угода діє 3 роки з моменту підписання.

7.3. Угода може бути пролонгована «Сторонами» за взаємною згодою на той же термін і тих самих умовах.

7.4. Дія угоди може бути припинена достроково за письмовою згодою «Сторін», або однією із сторін у разі систематичного невиконання чи неналежного виконання своїх зобов'язань будь-якою «Стороною».

7.5. «Сторона», що ініціює дострокове припинення дії угоди, письмово повідомляє про це іншу «Сторону» з вмотивованим обґрунтуванням не пізніше ніж за місяць до дати, з якої вона передбачає припинити її дію. Якщо сторони не дійшли згоди щодо припинення дії угоди шляхом переговорів, її дія припиняється через місяць після відповідного письмового повідомлення про це іншої «Сторони».

7.6. Угоду укладено у 4 примірниках, які мають однакову юридичну силу.

## Найменування та юридична адреса сторін

Харківська державна академія фізичної культури	Харківська загальноосвітня школа 1-3 ступенів №153
--	--

61022, м. Харків, вул. Клочківська, 99 тел. 705 – 20 – 98 705 – 23 – 01, 705 – 23 – 04	61157, м. Харків, вул. Ак. Богомольця, 15-а тел. 735-24-15
Ректор М.О.Олійник	Директор Т.А.Охріменко
„___” _____ 20 р. М.П.	„___” _____ 20 р. М.П.

## АКТ

впровадження результатів дослідження в організацію навчального процесу з фізичної культури учнів 5-9 класів загальноосвітнього навчального закладу №153 Жовтневого району м. Харкова

20 квітня 2012 року

Ми, що нижче підписалися, загальноосвітній навчальний заклад №153 Жовтневого району м. Харкова в особах директора Охріменко Т.А. та заступника директора з навчально-виховної роботи Журавель Г.В. склали дійсний акт про те, що Васьков Юрій Вадимович, виконавець дисертаційного дослідження „Теоретичні і методичні засади навчання фізичної культури учнів основної школи”, вніс в процес фізичного виховання учнів 5-9 класів такі пропозиції

П.І.Б. автора впровадження	Найменування пропозиції, рекомендації, коротка характеристика	Ефект від впровадження
Васьков Юрій Вадимович	1.Аналіз стану фізичної підготовленості учнів 5-9 класів. 2.Аналіз реалізації різноманітних форм фізичного виховання. 3.Впровадження методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи.	1.Отримання об'єктивних показників рівня фізичної підготовленості учнів 5-9 класів. 2.Розробка системи впровадження фізкультурно-оздоровчих, спортивно-тренувальних, фізкультурно-масових і спортивних заходів в режим роботи навчального закладу. 3.Підвищення рівня професійної діяльності учителів фізичної культури та стану теоретичної і фізичної підготовленості учнів 5-9 класів

Директор загальноосвітнього навчального закладу №153 Жовтневого району м. Харкова  
Заступник директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу №153 Жовтневого району м. Харкова

Т.А.Охріменко

Г.В.Журавель

Учитель фізичної культури загальноосвітнього  
навчального закладу №153 Жовтневого району м. Харкова  
Автор-----

Ю.В.Ніцевіч  
Ю.В.Васьков

Додаток П

Анкета  
для вчителів фізичної культури  
з питань дидактичних основ навчального  
предмета «Фізична культура»

Область \_\_\_\_\_ стать \_\_\_\_\_ стаж \_\_\_\_\_

1. Яка провідна мета навчального предмета «Фізична культура»

\_\_\_\_\_

2. Які розділи теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти необхідно  
включити в програму \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Які розділи практичного компонента змісту фізкультурної освіти необхідно  
включити в програму \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Перелічіть традиційні та інноваційні методи навчання: традиційні

\_\_\_\_\_

Інноваційні \_\_\_\_\_

5. Які форми організації діяльності учнів на уроці Ви використовуєте

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Яку систему оцінювання навчальних досягнень учнів Ви пропонуєте:

а) \_\_\_\_\_

б) \_\_\_\_\_

в) \_\_\_\_\_

г) \_\_\_\_\_

Додаток Р

Умови і правила проведення тестових випробувань

1. Стрибок у довжину з місця. Обладнання: неслизька поверхня з лінією і розміткою в сантиметрах. Опис проведення тестування: учасник тестування стає носками до лінії, робить руками мах назад, потім різко виносить їх уперед, відштовхуючись ногами, стрибає якомога далі. Результатом тестування є дальність стрибка в сантиметрах у кращій з двох спроб. Тестування проводиться відповідно до правил змагань для стрибків у довжину з розбігу. Місце відштовхування і приземлення повинні перебувати на одному рівні.

2. Нахил тулуба вперед з положення сидячи. Обладнання: накреслена на підлозі лінія АБ і перпендикулярно до неї розмітка в сантиметрах (на повздовжній лінії) від 0 до 50 сантиметрів. Опис проведення тестування: учасник тестування сидить на підлозі



босоніж так, щоб його п'ятки торкалися лінії АБ. Відстань між п'ятками – 20–30 сантиметрів, ступні вертикально до підлоги. Руки лежать на підлозі між колінами долонями донизу. Партнер тримає ноги учасника на рівні колін, щоб уникнути їх згинання. За командою «Можна!» учасник тестування плавно нахиляється вперед, не згинаючи ніг, намагається дотягнутися руками якомога далі. Положення максимального нахилу слід утримувати протягом 2 секунд, фіксуючи пальці на розмітці. Вправу повторюють двічі. Результатом тестування є позначка на перпендикулярній розмітці в сантиметрах, до якої учасник дотягнувся кінчиками пальців рук у кращій з двох спроб. Вправа повинна виконуватися плавно. Якщо учасник згинає ноги в колінах, споба не зараховується.

3. Човниковий біг 4x9 метрів. Обладнання: Секундоміри, що фіксують десят частки секунди, рівна бігова доріжка завдовжки 9 метрів, обмежена двома паралельними лініями, за кожною лінією – 2 півкола радіусом 50 сантиметрів з центром на лінії, 2 дерев'яні кубики (5x5 сантиметрів). Опис проведення тестування: За командою «На старт!» учасник займає положення високого старту за стартовою лінією. За командою «Руш!» він пробігає 9 метрів до другої лінії, бере один з двох дерев'яних кубиків, що лежать у колі, повертається бігом назад і кладе його в стартове коло. Потім біжить за другим кубиком і, взявши його, повертається назад і кладе в стартове коло. Результатом тестування є час від старту до моменту, коли учасник тестування поклав другий кубик в стартове коло.





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені Г.С. СКОВОРОДИ

61002, м. Харків, вул. Артема, 29 тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09, rector@hnpu.edu.ua

05.09.2012 № 01-614

№ \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про провадження результатів дисертаційного дослідження і розробок  
Васькова Юрія Вадимовича  
методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи  
загальноосвітніх навчальних закладів

Результати наукових досліджень доцента кафедри теорії і методики фізичного виховання Харківської державної академії фізичної культури, пошукувача кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова Ю.В. Васькова щодо розробки методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи були впроваджені на факультеті фізичного виховання Харківського Національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.

Дисертаційне дослідження Ю.В. Васькова „Теоретичні і методичні засади навчання фізичної культури учнів основної школи” спрямоване на підвищення теоретичного і методичного рівня організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури і створення системи фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах що дозволить підвищити рівень теоретико-методичних знань учнів та їх фізичної підготовленості.

Під час розробки методичної системи була створена і апробована її модель, що включає ряд взаємопов'язаних в систему блоків ( цільовий, теоретико-методологічний, змістовний, процесуальний, оціночно-результативний) які у взаємодії впливають на реальний результат навчання. Відзначається наявність об'єктивних (принципи та закономірності навчання) і суб'єктивних (умови навчання, рівень професійної готовності учителя і рівень інтелектуальної й фізичної підготовленості учнів) факторів, що впливають на якість організації навчального процесу. Запропоновано для працівників загальноосвітніх навчальних закладів монографію „Теорія і

методологія дидактичних основ фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах” та навчальний посібник „Система фізичного виховання в 5-9 класах”.

За допомогою сформованого комплексу засобів оцінювання рівня теоретичної і практичної підготовки учнів доводиться ефективність їх застосування в практичній діяльності учителів фізичної культури, що буде сприяти підвищенню рівня організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури.

Наведені результати дають вагомі підстави стверджувати про високий науково-педагогічний рівень та чітку практичну спрямованість досліджень доцента Ю.В.Васькова.

Проректор з наукової роботи,  
доктор педагогічних наук,  
професор



О.М.Михитюк




**АКТ**  
**впровадження результатів наукових досліджень у роботу**  
**Департаменту фізичного виховання та неолімпійських видів спорту**  
**Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту**


м. Київ

27 жовтня 2009 року

Ми, що нижче підписались, Артем'єв Олександр Костянтинович – директор Департаменту фізичного виховання та неолімпійських видів спорту Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Амплеева Зінаїда Сергіївна – начальник відділу фізкультурно-оздоровчої роботи Департаменту фізичного виховання та неолімпійських видів спорту Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту з однієї сторони та Ашанін Володимир Семенович – проректор з науково-дослідної роботи Харківської державної академії фізичної культури, Сутула Василь Опанасович – начальник проблемної науково-дослідної лабораторії Харківської державної академії фізичної культури з другої сторони, склали цей акт у тому, що результати дослідження Васькова Юрія Вадимовича впроваджені у роботу Департаменту фізичного виховання та неолімпійських видів спорту Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту:

П.І.Б. автора впровадження	Найменування пропозиції, рекомендації, коротка характеристика	Ефект від впровадження
Васьков Юрій Вадимович	<p>1. Комплексний моніторинг стану фізичної підготовленості учнів 1 – 12 класів загальноосвітніх навчальних закладів.</p> <p>2. Система оцінювання фізичного розвитку учнів за допомогою комплексу рухових тестів.</p>	<p>1. Створення системи об'єктивного оцінювання фізичної підготовленості учнів загальноосвітніх навчальних закладів.</p> <p>2. Обґрунтування оптимального комплексу рухових тестів для визначення фізичного розвитку учнів.</p>

Директор департаменту  
фізичного виховання та неолімпійських видів спорту  
Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту  О. Артем'єв

Начальник відділу фізкультурно-оздоровчої роботи  
департаменту фізичного виховання  
та неолімпійських видів спорту  
Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту  З.С. Амплеева

Проректор з науково-дослідної роботи ХДАФК  В.С. Ашанін

Начальник проблемної  
науково-дослідної лабораторії ХДАФК  В.О. Сутула



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61050, м. Харків, провулок Шота Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpi@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок 35418004002079, 35420003002079, 35422001002079 ГУДКСУ в Харківській області  
 МФО 851011 Код 02125591

№ \_\_\_\_\_

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ **ДОВІДКА**

**про провадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Васькова Юрія Вадимовича**  
**на тему: «Теоретичні і методичні засади навчання**  
**фізичної культури учнів основної школи»**  
**у навчально-виховний процес**  
**комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»**  
**Харківської обласної ради**

Результати наукового дослідження доцента кафедри теорії і методики фізичного виховання Харківської державної академії фізичної культури, здобувача кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту НПУ імені М.П. Драгоманова, Васькова Ю.В. щодо перевірки ефективності запропонованої методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи у процесі педагогічної практики студентів факультету фізичного виховання академії.

Впровадження результатів представленого дисертаційного дослідження передбачає підвищення теоретичного і методичного рівня організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури, рівня теоретико-методичних знань учнів та їх фізичної підготовленості шляхом створення чіткої системи фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, а також сприяє підвищенню рівня професійної підготовки учителів фізичної культури.

Створені у процесі розробки методичної системи монографія «Теорія і методологія дидактичних основ фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах», навчальний посібник «Система фізичного виховання учнів 5-9 класів» та авторські навчальні програми «Управління фізичним вихованням в загальноосвітніх навчальних закладах» і «Педагогіка фізичного виховання» презентувались на засіданнях науково-методичної ради академії і факультету фізичного виховання.

Сформований комплекс змісту навчального матеріалу, сучасних методів і форм навчання а також засобів оцінювання рівня теоретичної і практичної підготовки учнів довів свою ефективність у практичній діяльності учителів фізичної культури та студентів-практикантів, позитивно впливаючи на рівень організації та результативність навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури.

ПРОРЕКТОР З НАУКОВОЇ РОБОТИ \_\_\_\_\_ І.О.СТЕПАНЕЦЬ







МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

61022, м. Харків, вул. Клочківська, 99  
ОКПЄ 02928261

Тел./Факс 705-23-01  
infiz@kharkov.ukrtel.net

11.06.2012 № 421  
на № від

### ДОВІДКА

про провадження результатів дисертаційного дослідження і розробок  
Васькова Юрія Вадимовича  
методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи  
загальноосвітніх навчальних закладів

Результати наукових досліджень доцента кафедри теорії і методики фізичного виховання Харківської державної академії фізичної культури, пошукувача кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту НПУ імені М. П. Драгоманова Ю.В. Васькова щодо розробки методичної системи навчання фізичної культури учнів основної школи були впроваджені у Харківській державній академії фізичної культури.

Дисертаційне дослідження Ю.В.Васькова „Теоретичні і методичні засади навчання фізичної культури учнів основної школи” спрямоване на підвищення теоретичного і методичного рівня організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури і створення системи фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах що дозволить підвищити рівень теоретико-методичних знань учнів та їх фізичної підготовленості.

Під час розробки методичної системи була створена і апробована її модель, що включає ряд взаємопов'язаних в систему блоків ( цільовий, теоретико-методологічний, змістовний, процесуальний, оціночно-результативний) які у взаємодії впливають на реальний результат навчання. Відзначається наявність

об'єктивних (принципи та закономірності навчання) і суб'єктивних (умови навчання, рівень професійної готовності учителя і рівень інтелектуальної й фізичної підготовленості учнів) факторів, що впливають на якість організації навчального процесу. Запропоновано для працівників загальноосвітніх навчальних закладів монографію „Теорія і методологія дидактичних основ фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах” та розроблено навчальну програму „Інноваційні підходи та оздоровчі технології в системі шкільної освіти”.

За допомогою сформованого комплексу засобів оцінювання рівня теоретичної і практичної підготовки учнів доводиться ефективність їх застосування в практичній діяльності учителів фізичної культури, що буде сприяти підвищенню рівня організації навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури.

Наведені результати дають вагомі підстави стверджувати про високий науково-педагогічний рівень та чітку практичну спрямованість досліджень доцента Ю.В.Васькова.

Проректор з науково-педагогічної  
роботи, канд. техн. наук, професор



В.С. Ашанін