

ТЕКСТОВО-КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ

В.О. Сухомлинського, має стати для них на багато років найважливішою і найкориснішою справою.

Висновки. Формування конструктивно-технічної компетентності для гуртківців на підготовчому рівні є основою, яка забезпечить високий рівень професійної компетентності, що в майбутньому буде спрямована на реалізацію нововведень у виробничу сферу на благо суспільства.

1. Національна доктрина розвитку освіти (Освіта України. – 2002. – 23 квітня. – №33.

2. Бабанський Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.

3. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс 1991.

4. Костюк Г.С. Індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі// Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 448.

5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983.

6. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – С. 62 – 79.

7. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения – СПб, 1991.

8. Романець В.А. Психология творчості – К.: Либідь, 2001.

9. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К.: Рад. шк., 1974. – С. 46 – 68.

Олеся Любашенко, докторант Інституту філології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

ТЕКСТОВО-КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ

У статті йдеться про текстово-комунікативну мовленнєву діяльність, яка передбачає розгляд взаємодії синтаксичних, семантичних, прагмалінгвістичних і композиційних особливостей з точки зору суб'єктно-діяльнісного підходу.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика навчання мови у вищому навчальному закладі потребує систематизації поглядів на мовленнєву діяльність і визначення її місця в навчальному процесі. Обираючи мовленнєву діяльність об'єктом навчальної стратегії, ми змушені констатувати, що відсутність сьогодні такої дидактичної концепції, яка б дозволила охопити всі аспекти мовлення як мети навчання, обумовлює необхідність шукати опору у психологічних та психолінгвістичних теоріях, які б стали основою організації навчання мовленнєвої діяльності. Одним з таких базисів є загальна теорія мовленнєвої діяльності, яка все більше впливає на методику навчання рідної мови.

Залежно від підходів до породження й смислового сприйняття мовлення більшу або меншу увагу дослідники приділяють розрізненню понять “мова”, “мовлення”, “мовленнєва діяльність”. Аналізуючи різні типи вербального мислення, І. Горелов та К. Седов пропонують як різновиди мовлення розмовний діалог, письмове мовлення і усне спонтанне монологічне мовлення, називаючи їх одночасно типами мовленнєвої

діяльності або мовленнєвої комунікації, тим самим зближуючи названі поняття. Перший тип функціонує в ситуації, коли учасники розуміють висловлювання з півслова, спираючись на загальну комунікативну ситуацію. “У такому *типі комунікації* немає потреби використовувати розгорнуті, граматично досконалі конструкції. Такий *різновид мовлення* близький до внутрішнього мовлення” [4, 81]. Наступний тип – писемне мовлення – характеризується тим, що не має додаткових невербальних способів передавання інформації і може спиратися лише на найповніше використання граматичних засобів мовної комунікації. Особливим видом мовленнєвої комунікації визнано усне спонтанне монологічне мовлення (публічне мовлення). Маючи всі інформативні можливості, що ґрунтуються на невербальних компонентах мовлення, воно вимагає від мовця високого рівня зв'язності і цілісності мовленнєвого твору. Крім того, такий тип передбачає наявність у мовця добре сформованого апарату внутрішнього мовлення, який дозволяє швидко перетворювати думку на словесний текст. Автори концепції визнають, що

ТЕКСТОВО-КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ

“заявлені види мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки” (Там само) не обмежуються трьома описаними вище різновидами, тож вони стверджують дифузність мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки.

Згідно з О.О. Леонтьєвим, ще Ф. де Соссюр тлумачив мовленнєву діяльність як єдність мови і мовної здатності, за якої мовленнєва діяльність, що включає мову і мовну здатність, протиставлена мовленню як потенція і реалізація [7, 13]. У межах соссюрівського бінарного розуміння будували лінгвістичні теорії О.Єсперсен, Ш. Баллі, О.Реформатський, Г. Колшанський. Лінгвістична традиція трактування мовлення як діяльності зумовила посилену увагу лінгводидактів до компонентів мовлення як мети навчання.

Здебільшого мовлення, чи мовленнєва діяльність, осмислюється сучасною наукою в двох напрямках. Перший представляє мовленнєву діяльність як своєрідний “просторово-часовий континуум говоріння” [7, 18]. Другий тлумачить мовленнєву діяльність як сукупність процесів, об'єднаних загальним спрямуванням на досягнення певного результату, “який є водночас об'єктивною спонукою цієї діяльності” [2, 269]. Саме такий підхід передбачає включення мовленнєвої діяльності до загальної системи діяльності людини. Тоді мовленнєва діяльність розглядається з урахуванням усіх об'єктивних і суб'єктивних чинників, які визначають поведінку мовця. Більше того, сама собою мовленнєва діяльність як така не існує у відриві від інших видів діяльності. Її можна уявляти системою мовленнєвих дій, що включені до іншої діяльності: теоретичної, інтелектуальної, практичної. Як твердить О.О. Леонтьєв, “мовлення не заповнює собою всього діяльнісного акту” [7, 27]. Вчений вважає, що в центрі уваги науковців має перебувати не сукупність мовленнєвих актів, а система дій – мовленнєва діяльність. Це твердження дало початок дискурсивному підходу до аналізу мовленнєвої діяльності, розвиненому пізніше Ю. Карауловим, Т. Ніколаєвою, В. Карасиком. О.О. Леонтьєв окреслив конфігурацію цього підходу таким чином: мова як предмет – мова як процес – мова як здатність. Це і є, на думку О.О. Леонтьєва, “частини мовленнєвої діяльності” [7, 28].

Діяльнісний підхід до мовлення виявився досить плідним, оскільки дозволив О.О. Леонтьєву визначити місце мовлення в загальному контексті інтелектуального акту, розглянути структуру мовленнєвої дії за аналогією з фазами діяльності, визначити його операційну структуру й основну

характеристику – цілепокладання. Найбільш важливими для процесу оволодіння мовою, яка вивчається, є орієнтування в умовах діяльності, типи операцій, розроблення плану відповідно до результату орієнтування, реалізація цього плану та контроль. Суперечність полягає у тому, що об'єктом навчання виступає те ж мовлення, але визначене тепер уже як мовленнєва діяльність. О.О. Леонтьєв також визнає певну умовність визначення мовлення як діяльності: “Мовлення входить як складова в діяльність більш високого рівня. Мовлення – це зазвичай не замкнений акт діяльності, а лише сукупність мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, підпорядковану меті діяльності як такої” [7, 25]. Запропонована О.О. Леонтьєвим теорія мовленнєвої діяльності сьогодні залишається найміцнішим фундаментом для різногалузових наукових досліджень, зокрема для побудови лінгводидактичних систем.

Деяко інше тлумачення мовленнєвої діяльності запропоновано І. Зимньою; вона представляє мовленнєву діяльність щодо процесу видавання та приймання повідомлення. І. Зимня репрезентує мовлення не як вираження думки або навіть спілкування, а як спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови в процесах говоріння (усного чи писемного) та слухання (аудіювання та читання) [6, 55]. Така позиція дозволяє чітко розмежувати поняття мовлення, мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки. Згідно з такою концепцією, поняття мовленнєвої поведінки є більш широким: “у мовленнєвій поведінці проявляється вся сукупність мовленнєвих дій і мовленнєвої діяльності людини” [6, 52]. У мовленнєвій діяльності автор виділяє засоби (мовну систему) і спосіб формування та формулювання думки (мовлення). Відповідно до цього, мова і мовлення вводяться до системи мовленнєвої діяльності. Зауважимо, що ідея такого введення належала Ф. де Соссюру.

Отже, видами мовленнєвої діяльності І. Зимня називає говоріння, слухання, читання і письмо. Крім того, вона зазначає, що до опосередкованих типів мовленнєвої діяльності можна віднести міркування та переклад повідомлення з однієї мови на іншу. За такого підходу лінгводидактика має керуватися принципами пріоритетності навичок, адже її основним завданням виступає вироблення системи навичок говоріння та слухання, а не система інтелектуальних умінь.

Висновки про шляхи втілення думки в так зване розгорнуте висловлювання-текст були зроблені Ф. де Соссюром, Л. Блумфілдом, Б. де Куртене й оформились у концепції

ТЕКСТОВО-КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ

трансформаційної (Н. Хомський), відмінкової (Ч. Філлмор), функціональної (М. Холлідей) теорій, а також у теорію мовленнєвих актів (Дж. Остін, Дж. Серль). Праця Л. Виготського “Мислення і мовлення” [3] стала вирішальним кроком до узагальнення та побудови лінгводидактичних моделей на основі постулату про формування висловлювання як згорнутого діяльнісного акту. Внесок сучасної лінгвістики у вивчення механізмів мовленнєвої комунікації дозволив виробити дидактичні засади оволодіння та користування мовою як мовленнєвою діяльністю (О.О. Леонтьєв, В. Алпатов, Б. Бадмаєв, С. Лисенкова, А. Маркова, Д. Ельконін, В. Дудников, К. Плиско). Орієнтування на операційно-діяльнісну схему навчання можна вважати прогресивним ще й тому, що під час вивчення мови лише шляхом побудови її структурних моделей найчастіше лишаються поза увагою дидактичні моменти реальних процесів, на основі яких здійснюються побудова і розуміння висловлювань, що описуються цими моделями.

Підсумовуючи висновки психології та лінгвістики про сутність і структуру мовленнєвої діяльності, можемо зробити висновок, що саме вона має бути предметом цілепокладання в навчанні української мови у ВНЗ. Адже вона формує нормативно-ціннісний комплекс мовної особистості, переводячи явища реальної дійсності в свідомісний план. Мовленнєва діяльність як мета навчання має свої характеристики, притаманні студентів, що перебуває на етапі фахового становлення особистості; вона відповідає його потребам і запитам, ціннісним пріоритетами. Такими характеристиками є текстова специфіка мовлення, оскільки студенти прагнуть опанувати сприйняття та створення текстів, пов'язаних зі спеціальністю, а також комунікативний потенціал різностильових та різножанрових текстів. Продуктування та сприймання навчальних текстів студентами має відбуватися в умовах спілкування, у ході комунікативної діяльності. Тому мовленнєва діяльність як мета стратегії навчання української мови у ВНЗ може бути охарактеризована як *текстово-комунікативна*. Текст є одним зі способів репрезентування комунікації як процесу. Підхід до тексту як продукту діяльності передбачає його розгляд як діяльності, що має свої цілові прагматичні установки. Комунікативний статус тексту дозволяє визначати його як засіб здійснення спілкування, тому текстово-комунікативна діяльність

- є значущою для суб'єкта навчання в пізнавальному та емоційному сенсах;

- дозволяє особистості долучатися до інших видів суспільної діяльності;

- стимулює розвиток мовної особистості.

Визначаючи текстово-комунікативну діяльність як мету, яка проектується в лінгводидактичній стратегії, виділимо її основні особливості. За Т. Дрідзе, текстова діяльність є “вид особистісної активності, яка включає вербальні і невербальні інтелектуально-мисленнєві операції” [5, 45]. Водночас текст плується не як одиниця мови, а як одиниця спілкування. Він постає елементом комунікативної системи поряд з іншими комунікативними одиницями, серед яких слово в індивідуальному тезаурусі та висловлювання – смисловий блок, оформлений за допомогою граматичних категорій. Тому діяльність продуктування та сприймання тексту ґрунтується на елементах, вибудованих в ієрархічному порядку.

Текст як продукт діяльності – це втілення психологічного змісту діяльності, це її предмет, засоби, спосіб, індивідуальні особливості мовця, умови спілкування і характер впливу на співрозмовника. У тексті актуалізуються три плани висловлювання: предметний, смисловий та план мовного оформлення. Такий текст “є досить повною і складною об'єктивацією предмета мовлення – думки і водночас опосередкований мовою процес відображення дійсності” [6, 179]. Отже, текст як продукт мовлення індивіда об'єктивно показує не лише сам предмет мовлення, але й засоби мови, спосіб мовлення, формування й формулювання смислу в процесі мовлення.

Текстово-комунікативна мовленнєва діяльність у нашому розумінні передбачає розгляд взаємодії синтаксичних, семантичних, прагмалінгвістичних і композиційних особливостей з точки зору суб'єктно-діяльнісного підходу. Оскільки в тексті як одиниці мовлення представлена система функціонально-лінгвістичних характеристик мовленнєвої діяльності, то в ньому відображаються комунікативно значущі параметри ситуації мовленнєвого спілкування, комунікативно-рольовий аспект статусів і програм мовленнєвої поведінки кожного з учасників спілкування. Якщо використовувати лише власне мовні категорії і не виходити за межі закритої мовної системи, слід визнавати, що спілкування здійснюється шляхом лінійної послідовності мовних знаків, що мають певне значення і поєднані за певними граматичними правилами таким чином, щоб відношення між мовними знаками, залученими до цієї системи, були зрозумілими. Тоді послідовність таких знаків, яка називається

ТЕКСТОВО-КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ

реченням, конструює смислове наповнення акту спілкування. Якщо це так, то зміст, наче мозаїка, збирається з елементів, якими оперує певна мова, а саме – з мовних значень. Комунікація засобами мови є не що інше, як обмін цими значеннями, поєднаними в ланцюги речень. Проте, як зазначав Е. Бенвеніст, речення є не просто довгим і більшим словом, що комплексно втілює значення слів, які до нього увійшли. Хоча речення реалізується в словах, але слова є не просто відрізками речення, адже смисл речення поширюється на всю сукупність компонентів і відношень у ньому. Та й визначення речення, як правило, відбувається не на основі лінгвістичних критеріїв і завжди пов'язується з думкою, судженням, мисленням. З появою речення людина вступає “у світ мови як діяльності спілкування” [1, 447]. Мова в цьому випадку виступає засобом здійснення діяльності спілкування. Тому стратегія спілкування – це своєрідна творча організація мовленнєвої поведінки з метою досягнення мовленнєвої мети; вона не обмежується суто лінгвістичними характеристиками.

Проблема формування усвідомлених комунікативних умінь студентів насправді має значно глибше підґрунтя, ніж суто лінгвістичне, оскільки сягає фундаментальних питань взаємовідносин мови із свідомістю, дійсністю та мисленням, же, за О.М. Леонтьєвим, є “процесом свідомого відображення дійсності” [8, 18]. Тому наукові підходи до її розв'язання принципово не мають обмежуватися дослідженням одного з аспектів природи комунікації (лінгвістичного, психологічного, соціологічного, педагогічного), а, навпаки, повинні мати комплексний та багатополосний характер.

Отже, розробляючи стратегію навчання мови, ми визнаємо її метою мовленнєву діяльність як єдність різних її типів і форм залежно від сприйняття чи продукування. Ця єдність забезпечує одночасну реалізацію декількох функцій мови: емотивної, пізнавальної, конотативної та ін. Спілкування при цьому виступає узагальненою формою відображення дійсності в усіх типах мовленнєвої діяльності. Це є суголосним із думкою Л. Виготського: “вищі, притаманні людині форми психологічного спілкування можливі тільки завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність” [2, 50].

Педагогічний дискурс при цьому обумовлює в такій діяльності функції її суб'єктів (викладача та студента), хронотоп, цілі, цінності, жанри, тексти та орієнтує на опанування мовленнєвою діяльністю для узагальнення результатів пізнання

та спілкування. Кероване навчання мови у вищому навчальному закладі відбувається у межах певного набору навчальних ситуацій, у яких відбувається спілкування. Коли мову репрезентовано як засіб спілкування, то передусім мається на увазі, що в ній безпосередньо відображається і закріплюється узагальнений відбиток дійсності. У цій своїй якості мова виступає у двох аспектах: соціальному та індивідуальному. Індивідуальний аспект пов'язаний із розумінням мови як знаряддя інтелектуальної діяльності, де і спостерігається залучення мовленнєвої діяльності до контексту діяльності іншого виду, зокрема навчальної. Оскільки інтелектуальний акт людини має три етапи: орієнтування в умовах задачі і вироблення плану дій, виконання визначеного плану, співвіднесення отриманого результату з метою діяльності – то і внутрішня структура мовленнєвої діяльності організується за фазним принципом, як ту довів О.М. Леонтьєв. Ця структура має спонукально-мотиваційну, орієнтувально-дослідницьку та виконавчу фази [8]. Суть соціального аспекта мовленнєвої діяльності визначається оволодінням суспільно-історичним досвідом людства, формою існування якого є мова. Ось чому, на нашу думку, ця точка єдності спілкування й узагальнення в мовленнєвій діяльності у концепції І. Зимньої зміщена в бік комунікативних координат, і саме тому види мовленнєвої діяльності представлено лише як говоріння (письмо) і слухання (читання). У будь-якому разі, навчання мовленнєвої діяльності повинно передбачати подальший вихід студента за межі ізольованої дидактичної ситуації і можливість цілеспрямовано використати набуті знання, вміння та навички у сферах інших діяльностей.

Очевидно, варіантом розв'язання цього завдання є проектування процесу оволодіння мовленнєвою діяльністю, у якому, з точки зору психологічних закономірностей володіння та оволодіння мовою, є складові: забезпечення навчальних мовленнєвих ситуацій відповідно до модулів, тем, розділів; спосіб презентації мовного матеріалу і спосіб організації тренінгу, спрямованого на закріплення засвоєних знань, контроль та оцінка результатів. Крім того, лінгводидактика української мови у вищій школі має враховувати той факт, що операції засвоєння стають предметом актуальної свідомості студента, а відтак предметом свідомого контролю. Його мовленнєва діяльність передбачає усвідомлення й узагальнення мовних явищ, а також їх системне сприйняття.

Види мовленнєвої діяльності, як ми те доводимо, мають розглядатися як компоненти цілей, а не змісту навчання. Такий підхід може бути незвичним, оскільки цілі навчання зазвичай представляються дидактами як дещо абстрактне. З іншого боку, таке розуміння не суперечить замкнутому циклу суб'єктно-діяльнісної системи навчання, який розпочинається метою і завершується перевіркою результатів її досягнення. У проєктивній концепції лінгводидактичної стратегії вид мовленнєвої діяльності як мета забезпечує прогнозований перехід від спонтанного користування мовою до усвідомлення мовленнєвих форм і системного володіння ними. Передбачення всіх різновидів текстово-комунікативної діяльності, яка є метою лінгводидактичної стратегії, є надзвичайно складним завданням. Однак, зважаючи на основні види мовлення, які виділяє психолінгвістика, у стратегії мають проєктуватися такі її різновиди:

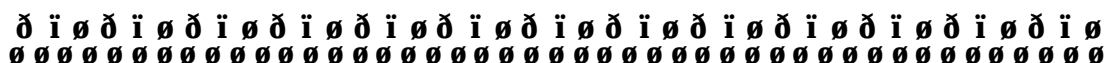
- рецептивна діяльність сприйняття та розуміння тексту – слухання (аудіювання), читання;
- продуктивна текстотворча діяльність говоріння, письма;
- трансформаційні дії та операції з текстом (редагування, доповнення, стискання, зміна стилю).

В основу зазначених різновидів діяльності покладено комунікативний акт, який формується на основі одиниць тезаурусу, граматичних категорій та висловлювання, втілення мисленнєво-мовленнєвих дій та операцій з ними. Цей висновок можна зробити на основі положення Т. Дрідзе про те, що текст це “деяка система смислових елементів, які функціонально (тобто для конкретної мети спілкування) поєднані в єдину замкнену ієрархічну комунікативно-пізнавальну структуру загальною концепцією або задумом (комунікативним наміром) суб’єктів спілкування” [5, 71]. Якщо ж навчання є комунікативним процесом, то в його основі – породження, сприймання й трансформування навчальних текстів, а також обмін ними у процесі безпосередніх контактних формах діалога та монолога.

Висновки. Таким чином, текст сприймається і створюється студентом як результат комунікативного акту. За допомогою індивідуального словника-тезаурусу та особистісних смислів, оформлених за допомогою граматичних категорій і втілених у висловлюванні, студент має змогу прийняти ту чи іншу

інформацію, відобразити емоцію, волевиявлення відповідно до специфіки спроектованої текстово-комунікативної діяльності. Розподілена співдіяльність суб'єктів навчання продуктивно здійснюється лише тоді, коли викладачем та студентами визначено, усвідомлено та інтеріоризовано дидактичну мету. Якщо такою метою є мовленнєва діяльність, то лінгводидактична стратегія буде реалізовуватися відповідно до когнітивних та комунікативних потреб студентів і набуде для них особистісного смислу. Стратегія, крім того, здатна спроектувати структуру епізоду спілкування, яка визначається особливостями мовленнєвої поведінки учасників комунікації, формами залучення студентів до спілкування (рецептивними та продуктивними), комунікативними ролями, початком і завершенням комунікативного акту, мірою впливу на партнерів у мовленні, змістовою та формальною організацією текстів.

1. Бенвенист Э. Уровни лингвистического анализа// Новое в лингвистике. – Вып 4. – М.: Прогресс, 1965. – С. 434 – 464.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. – М.: Уд-во АПН РСФСР, 1956. – 518 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолнгвистики. Учеб. пособ. – М.: Лабиринт, 2004. – 316 с.
5. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. – 267 с.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 216 с.
8. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательного учения. Вопросы психологии понимания \ \ Известия АПН РСФСР. Вып. 7. – М., 1947. – С.3 – 41.
9. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Стилїстика української мови: Підручник. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
10. Нісінчук А.С., Смолюк О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. пос. – К.: Вид. центр “Просвіта”, 2000. – 368 с.



ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА ДИНАМІКУ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТОК ОСНОВНОГО ВІДДІЛЕННЯ ВПРОДОВЖ НАВЧАЛЬНОГО СЕМЕСТРУ

Петро Іващенко, старший викладач кафедри фізичного виховання

*Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка*

Оксана Чичкан, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач
кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини,
фізичного виховання і валеології

Володимир Хомишин, кандидат біологічних наук, доцент
кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини,
фізичного виховання і валеології

Наталія Ківан-Мультан, старший викладач кафедри фізичної реабілітації,
спортивної медицини, фізичного виховання і валеології
*Львівського національного університету
імені Данила Галицького*

ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА ДИНАМІКУ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТОК ОСНОВНОГО ВІДДІЛЕННЯ ВПРОДОВЖ НАВЧАЛЬНОГО СЕМЕСТРУ

У статті досліджуються програми фізичної підготовки студенток основного відділення, і як ці програми можуть вплинути на тренування і фізичну підготовленість дівчат.

Постановка проблеми. Відповідно до державних документів, фізичне виховання у вищих навчальних закладах освіти повинно сприяти збереженню і зміцненню здоров'я студентів, розвитку фізичних якостей, формуванню рухових вмінь [2, 4, 5]. Рівень фізичної підготовленості має велике значення для здійснення відповідної підготовки кожного студента до умов майбутнього фаху.

Слід зазначити, що в теперішній час накопичено великий матеріал щодо особливостей фізичного розвитку організму, фізичної та розумової працездатності студентів [1, 3, 5]. Однак знання щодо змін у рівні фізичної підготовленості студенток упродовж семестру висвітлені недостатньо.

Мета – вивчити вплив фізичного навантаження на рівень розвитку фізичних якостей у студенток упродовж навчального семестру.

Завдання: проаналізувати темпи приросту показників фізичної підготовленості студенток упродовж навчального семестру.

Методи дослідження: з метою дослідження фізичної підготовленості студенток нами проводилось обстеження за такими тестами: гнучкість (нахил тулуба вперед і “викрут” з палицею), швидкісно-силові якості (стрибок у

довжину з місця), максимальна сила м'язів черевного пресу (піднімання тулуба з положення лежачи, ноги фіксовані) та спритність (човниковий біг 4 по 9 м).

У процесі статистичної обробки результатів дослідження обчислювалися такі статистичні характеристики: середнє арифметичне, середнє квадратичне відхилення.

Достовірність приросту результатів у контрольній та експериментальній групах визначались за критерієм Ст'юдента при $p < 0,05$.

Темпи приросту показників фізичної підготовленості визначались за модифікованою формулою Броді [155].

$$\text{Темпи приросту} = \frac{(P_{\text{закл.}} - P_{\text{вихід.}}) * 100}{(P_{\text{закл.}} + P_{\text{вихід.}}) * 0,5},$$

де $P_{\text{закл.}}$ – результат заключного тестування, $P_{\text{вихід.}}$ – результат вихідного тестування. 0,5 і 100 – константні величини. Цей показник дозволяє нам простежити динаміку розвитку фізичних якостей.

Розрахунки виконувались на комп'ютері за допомогою електронних таблиць “Excel 6,0”, програм “SPSS.10.05” і “Statistica 6.0”.

Організація дослідження. Нами було обстежено 54 студентки I курсу медичного факультету Львівського національного медичного