

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО РІВНЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО РІВНЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

За загальною редакцією Івана СТАСЮКА



Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2024

УДК 37+796
ББК 74.200.54я7
Ф79

Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол № 13 від 30 листопада 2023 р.

Рецензенти:

Наталія БАХМАТ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка;

Віктор КОСТЮКЕВИЧ, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор кафедри теорії і методики спорту, заслужений тренер України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

Анатолій МИХАЛЬСЬКИЙ, кандидат медичних наук, доцент кафедри інклюзивної освіти, реабілітації та гуманітарних наук, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут».

Редакційна колегія:

Стасюк І. І., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, декан факультету фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Єдинак Г. А.**, доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Чистякова М. О.**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Формування та розвиток здоров'язбережувального середовища в закладах освіти різного рівня: колективна монографія / за заг. ред. Івана Стасюка [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 284 с.

Електронна версія монографії доступна за покликанням:

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7700>

У колективній монографії проаналізовано теоретичні та прикладні питання створення освітнього середовища, у якому здоров'язбереження – ключовий пріоритет. Співавтори доводять про важливість формування нових цінностей та орієнтацій суспільства на збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді. Одним з головних завдань у цій області є трансформація здоров'язбережувальної свідомості суб'єктів освітнього процесу. Автори презентують власне бачення потенціалу доступного здоров'язбережувального середовища для здобувачів освіти.

Представлені у монографії матеріали можуть бути корисні науковцям, науково-педагогічним працівникам, здобувачам наукових ступенів, студентам закладів передвищої та вищої освіти, а також усім, хто цікавиться проблемами власного здоров'я та здоров'я оточення.

У матеріалах збережено стиль, орфографію та пунктуацію авторів. Редактори можуть не поділяти думку авторів і не несуть відповідальності за певність наданої ними інформації. Думки, висловлені в цій публікації, не обов'язково відображають політику та погляди редакційного комітету.

УДК 37+796
ББК 74.200.54я7



Тексти публікацій були перевірені за допомогою системи пошуку ознак плагиату Unischek у рамках проекту підтримки наукових університетських видань.

© Колектив авторів, 2024

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

FORMATION AND DEVELOPMENT OF A HEALTH-PRESERVING ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VARIOUS LEVELS

COLLECTIVE MONOGRAPH

Edited by Ivan STASIUK (Editor-in-Chief)



Electronic edition

Kamianets-Podilskyi
2024

UDC 37+796
C 74.200.54я7

Recommended by the Scientific Council of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University (Protocol No. 13 of November 30, 2023)

REVIEWERS:

Nataliia BAKHMAT, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University;

Viktor KOSTIUKEVYCH, Doctor of Physical Education and Sports Sciences, Full professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University;

Anatoly MIKHALSKYI, PhD of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Inclusive Education, Rehabilitation and Humanities, Educational and rehabilitation institute of higher education "Kamianets-Podilskyi state institute".

EDITORS:

Ivan STASIUK, PhD of Physical Education and Sports Sciences, Dean of Faculty of Physical Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; **Gennadii IEDYNAK**, Doctor of Physical Education and Sports Sciences, Full professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; **Marina CHYSTIAKOVA**, PhD of Physical Education and Sports Sciences, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University.

Formation and development of a health-preserving environment in educational institutions of various levels: Collective monograph / Edited by Ivan Stasiuk (Editor-in-Chief) [Electronic edition]. Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, 2024. 284 p.

The electronic version of the monograph is available upon request:

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7700>

The collaborative monograph examines the theoretical and practical aspects of establishing an educational setting that prioritises health promotion. According to the co-authors, creating novel societal principles and orientations aimed at preserving and advancing the health of children and young people is crucial. Consequently, one of the main objectives in this area is to alter the health awareness of the agents involved in the educational process. The authors offer their own perspective on the potential benefits of a health-promoting environment that is accessible to students.

The monograph's content will prove beneficial to scientists, those in research and teaching positions, degree candidates, higher education students, and anyone interested in personal and public health.

The authors' style, spelling, and punctuation remain consistent throughout the publication. The authors' opinions are not shared by the editors, who are not responsible for the accuracy of the information provided. The views expressed in this publication do not necessarily represent those of the editorial committee.

UDC 37+796



The texts of the publications were checked using the Unicheck plagiarism detection system as part of the project to support scientific university publications.

© Authors of articles, 2024



КОЛЕКТИВ АВТОРІВ:

Стасюк І. І. (передмова);

***Розділ 1:** Чистякова М. О. (§ 1.1);
Зубаль М. В. (§ 1.2.);*

***Розділ 2:** Галаманжук Л. Л. (§ 2.1);
Алексєєв О. О. (§ 2.2);*

***Розділ 3:** Єдинак Г. А. (§ 3.1 у співавторстві);
Банах В. І. (§ 3.1 у співавторстві);
Стасюк І. І. (§ 3.2);
Шахліна Л. Г. (§ 3.3);*

Чистякова М. О. (післямова)



AUTHORS:

Stasiuk I. I. (introduction)

Section 1: *Chystiakova M. O.* (§ 1.1);

Zubal M. V. (§ 1.2.);

Section 2: *Galamanzhuk L. L.* (§ 2.1);

Alieksieiev O. O. (§ 2.2);

Section 3: *Iedynak G. A.* (§ 3.1 in co-authorship);

Banakh V. I. (§ 3.1 in co-authorship);

Stasiuk I. I. (§ 3.2);

Shakhlina L. Y.-G. (§ 3.3);

Chystiakova M. O. (epilogue).



ЗМІСТ

Іван СТАСЮК

ПЕРЕДМОВА 12

Ivan STASIUK

INTRODUCTION 15

**Розділ 1. ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЯК УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОПТИМАЛЬНОЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО РІВНЯ 18**

Марина ЧИСТЯКОВА

1.1. Рухова активність здобувачів освіти як невіддільний компонент
здорового способу життя 18

Майя ЗУБАЛЬ

1.2. Теоретична підготовка здобувачів закладів загальної середньої
освіти з питань здоров'язберігаючих технологій у сфері фізичної
культури 50

**Розділ 2. РОЗРОБЛЕННЯ ОСНОВ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ З ПРОЄКТУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА..... 91**

Леся ГАЛАМАНЖУК

2.1. Навчання майбутніх фахівців методиці індивідуалізації
здоров'язбережувальної фізичної активності дітей у закладах
дошкільної освіти..... 91

Олександр АЛЕКСЄЄВ

2.2. Розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО у розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями..... 126

Розділ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ТРЕНЕРІВ З ВИДІВ СПОРТУ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ, ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 155

Геннадій ЄДИНАК, Володимир БАНАХ

3.1. Підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до індивідуалізації і персоналізації параметрів освітнього процесу на основі використання умовних генетичних маркерів 155

Іван СТАСЮК

3.2. Навчання тактичним діям у футзалі.....224

Лариса ШАХЛІНА

3.3. Гендерна політика та питання статевого диморфізму в практиці сучасного спорту266

ПІСЛЯМОВА277

ЕPILOGUE.....279

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ281

ABOUT THE AUTHORS283



CONTENT

Ivan STASIUK

INTRODUCTION (in Ukrainian) 12

Ivan STASIUK

INTRODUCTION (in English)..... 15

Section 1. DETERMINING THE CHARACTERISTICS OF A HEALTH-PROMOTING ENVIRONMENT AS A PREREQUISITE FOR THE EXECUTION OF OPTIMAL PHYSICAL ACTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VARYING LEVELS 18

Marina CHYSTIAKOVA

1.1. Physical activity of education applicant as integral part of a healthy lifestyle 18

Maya ZUBAL

1.2. Theoretical training in physical education of students in the context of the issue of health protecting technologies in the sphere of physical culture 50

Section 2. DEVELOPMENT OF THE BASICS OF INTERACTION AMONG EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS IN DESIGNING A HEALTH-PRESERVING LEARNING ENVIRONMENT..... 91

Lesia GALAMANZHUK

2.1. Training of future specialists in the methodology of individualization of health-saving physical activity of children in preschool education institutions 91

Oleksandr ALIEKSIEIEV

2.2. Developmental potential of educational environment of pedagogical university in the context of professional training of future physical education teachers to organise individual work with students 126

Section 3. SUBSTANTIATION OF WAYS OF FORMING PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND SPORTS COACHES FOR DIFFERENTIATION, INDIVIDUALISATION AND PERSONALISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS 155

Gennadii IEDYNAK, Volodymyr BANAKH

3.1. Training of future specialists in physical education and sports to individualize and personalize the parameters of the educational process based on the use of conditional genetic markers 155

Ivan STASIUK

3.2. Training in tactical actions in futsal 224

Larisa SHAKHLINA

3.3. Gender policy and sexual dimorphism issues in the practice of con-temporary sport..... 266

EPILOGUE (in Ukrainian) 276

EPILOGUE (in English)..... 279

ABOUT THE AUTHORS (in Ukrainian)..... 281

ABOUT THE AUTHORS (in English) 283



ПЕРЕДМОВА

В умовах сучасного реформування освіти особливої актуальності набуває орієнтацій суспільства на збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді. Одним з головних завдань у цій області є трансформація здоров'язбережувальної свідомості суб'єктів освітнього процесу. Вона пов'язана з такими чинниками: зміна ставлення до себе і свого здоров'я, усвідомлення свого внутрішнього світу, здійснення професійно-педагогічної діяльності з позиції здоров'язбереження в закладах освіти різного рівня.

Активність зацікавлень до теоретичних та практичних питань здоров'язбережувального середовища забезпечує актуалізацію наукового підходу до впровадження в освітній процес обґрунтованих технологій й апробованих методик, визначає критерії й показники розвитку особистості, включеної у конкретне середовище.

У контексті зазначеного, ми вважаємо за необхідне розглядати потребу в узагальнювальних працях дослідників та практиків, у яких автори діляться результатами й міркуваннями стосовно реалізації відповідних концепцій, стратегій, тактик, пропонують авторське бачення реалізації визначених цілей та поставлених завдань.

Монографія «Формування та розвиток здоров'язбережувального середовища в закладах освіти різного рівня» присвячена актуальним питанням запровадження здоров'язбережувального середовища в закладах освіти різного рівня, передбачається дотримання системного підходу до вивчення проблеми, максимальне врахування напрацювань як вітчизняних, так і закордонних науковців та практиків за цією проблематикою.

За змістовим наповненням колективну працю розділено на три розділи відносно рівноцінні в об'ємах: «Визначення особливостей здоров'язбережувального середовища як умови реалізації оптимальної рухової діяльності в закладах освіти різного рівня» (розділ 1),

«Розроблення основ взаємодії суб'єктів освітнього процесу з проектування здоров'язбережувального освітнього середовища» (розділ 2),

«Обґрунтування шляхів формування професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів з видів спорту до диференціації, індивідуалізації та персоналізації освітнього процесу» (розділ 3).

Авторський колектив монографії представляють: Стасюк І. І., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент (передмова); Чистякова М. О., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач (§ 1.1); Зубаль М. В., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент (§ 1.2); Галаманжук Л.Л., доктор педагогічних наук, професор (§ 2.1); Алексєєв О. О., доктор педагогічних наук, доцент (§ 2.2); Єдинак Г. А., доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, (§ 3.1 у співавторстві); Банах В. І., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент (§ 3.1 у співавторстві); Стасюк І. І., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент (§ 3.2); Шахліна Л.Г., доктор медичних наук, професор (§ 3.3); Чистякова М. О., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач (післямова).

Особливістю цього дослідження є його цілісність. Представлені авторські матеріали комплексно розкривають сучасне бачення науковцями та педагогічними працівниками актуальних проблем здоров'язберезувального середовища.

Перший розділ складають матеріали дослідників й практиків з питань які складають теоретичні основи здорового способу життя, що тісно пов'язані з екологією, здоров'ям, руховою активністю, розвитком економіки та ставленням людей до системи оздоровлення.

Другий розділ присвячено розробленню методик впровадження здоров'язберезувальних технологій у сфері фізичної культури в закладах освіти різного рівня та основ взаємодії суб'єктів освітнього процесу з проектування здоров'язберезувального освітнього середовища з дотриманням вимог комплексності підходу.

Наступний розділ – відображає погляди авторів щодо перспективи подальшого розв'язання проблеми формування здоров'язберезувального освітнього середовища, яке багато в чому залежить від рівня кваліфікації кадрів, які володіють необхідними знаннями та компетенцією для вирішення актуальних завдань в сучасних політичних та соціально-економічних умовах сьогодення.

Спільним для всіх авторських обґрунтувань є прагнення долучитися до обговорення та забезпечення здоров'язбережувального освітнього середовища.

Сподіваємося, матеріали будуть цікаві науковцям, науково-педагогічним працівникам, здобувачам наукових ступенів, студентам закладів передвищої та вищої освіти, а також усім, хто цікавиться проблемами здоров'язбережувального освітнього середовища.

***Іван СТАСЮК**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, декан факультету фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*



INTRODUCTION

In the context of contemporary education reform, society's focus on preserving and promoting the health of children and youth has become especially pertinent. A primary objective in this realm is to cultivate a health-conscious mindset among the participants in the educational process. The identified factors are related to altered self-perceptions and attitudes towards personal health, consciousness of one's internal world, and performing professional and educational duties with the aim of safeguarding the physical and mental well-being in academic establishments of diverse levels.

Active interest in the theoretical and practical aspects of maintaining a healthy environment guarantees the implementation of a scientific approach when integrating effective technologies and proven methods into the educational system. Furthermore, this helps establish criteria and indicators for the development of an individual immersed in a particular environment.

In this context, we consider the need for generalized works of researchers and practitioners, in which the authors share the results and considerations regarding the implementation of relevant concepts, strategies, tactics, offer the author's vision of the implementation of certain goals and objectives.

The monograph titled "Establishment and Development of a Health-Promoting Environment in Educational Institutions of Various Levels" addresses pertinent matters related to implementing a health-promoting environment in educational institutions of various levels. It adopts a methodical approach in studying the issue, considering the most effective practices of both local and international experts and practitioners. The collective work is divided into three sections, each covering specific aspects of the topic.

Relatively equivalent in scope: "Determining the characteristics of a health-promoting environment as a prerequisite for the execution of optimal physical activity in educational institutions of varying levels" (Section 1).

"Development of the basics of interaction between educational process subjects in designing a health-preserving learning environment" (Section 2).

"Substantiation of ways of forming professional training of future physical education teachers and sports coaches for differentiation, individualisation and personalisation of the educational process" (Section 3).

The author's team of the monograph is represented by: Stasiuk I. I., Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor (introduction); Chystiakova M. O., Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Senior Lecturer (§ 1.1); Zubal M. V., Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor (§ 1.2); Galamanzhuk L. L., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (§ 2.1); Alieksieiev O. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (§ 2.2); Iedynak G. A., Doctor of Science in Physical Education and Sport, Professor (§ 3.1 in co-authorship); Bannakh V. I., Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor (§ 3.1 in co-authorship); Stasiuk I. I., Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor (§ 3.2); Shakhlina L. G., Doctor of Medicine Sciences, Professor (§ 3.3); Chystiakova M. O., Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Senior Lecturer (epilogue).

The peculiarity of this study is its integrity. The presented author's materials comprehensively reveal the current vision of scientists and pedagogical workers of the actual problems of the health-preserving environment.

The first section consists of materials for researchers and practitioners on issues that form the theoretical basis of a healthy lifestyle, which are closely related to ecology, health, physical activity, economic development and people's attitudes towards the health improvement system.

The following section focuses on developing techniques to implement health-saving technologies within physical education across various educational institutions. It explores the fundamentals of interaction between subjects involved in designing a health-saving learning environment that adheres to the requirements of a comprehensive approach.

The following section presents the authors' perspectives on enhancing the formation of a health-preserving educational environment. Achieving this objective hinges largely on the proficiency of personnel equipped with the requisite knowledge and competence to address pressing challenges amid the prevailing political, social, and economic context.

Common to all the authors' justifications is the desire to participate in the discussion and to ensure a health-promoting educational environment.

We hope that the materials will be of interest to scientists, research and teaching staff, applicants for degrees, students of institutions of higher and higher education, those who are interested in the problems of a health-promoting educational environment.

Ivan STASIUK, PhD in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physical Culture, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Розділ 1.

ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОПТИМАЛЬНОЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО РІВНЯ



Марина ЧИСТЯКОВА

1.1. РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК НЕВІДДІЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Анотація. Одним із головних завдань сучасної освіти є формування відповідальної здоров'язбережувальної поведінки у дітей та молоді, яка охоплює низку компетентностей, спрямованих на збереження і покращення власного здоров'я та здоров'я свого оточення.

Визначено, що важливими напрямками здоров'язбережувальної компетентності є культура здоров'я, яка може бути сформована через систематичне навчання, виховання та приклад дорослих.

Важливим і невіддільним компонентом здоров'язбережувальної поведінки здобувачів освіти є належний рівень рухової активності.

Перед педагогами стоять важливі завдання: збільшити обсяг рухової активності дітей та молоді, завдяки підвищенню інтересу до нових рухових практик; сприяти підвищенню функціональних можливостей організму; формування мотиваційних установок на фізичний і духовний розвиток особистості.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, рухова активність, здобувачі освіти, здоров'язбереження, компетентності.

Marina CHYSTIAKOVA. Physical activity of education applicant as integral part of a healthy lifestyle

Abstract. One of the main tasks of modern education is the formation of responsible, health-promoting behaviour in children and young people, which includes a range of skills aimed at maintaining and improving their own health and the health of those around them.

It has been established that an important area of health-protective competence is the culture of health, which can be formed through systematic training, education and the example of adults.

An important and integral part of students' health-promoting behaviour is an appropriate level of physical activity.

Teachers have important tasks: to increase the amount of children's physical activity by stimulating interest in new motor practices; to promote the functional capabilities of the body; to form motivational attitudes for the physical and mental development of the individual.

Key words: *healthy lifestyle, physical activity, education applicant, health protection, health care, competencies.*

Вступ. Ідеологія сучасного суспільства – це формування суспільної свідомості у необхідності здорового способу життя, як основних засад здоров'я і довголіття.

В останні десятиліття світова наука зарахувала проблему здоров'я в широкому розумінні до кола глобальних проблем, вирішення яких обумовлює не тільки кількісні та якісні характеристики майбутнього розвитку людства, а й навіть сам факт його подальшого існування як біологічного виду.

Загальновідомо, що здоров'я людини більш ніж на 50% визначається способом життя, тобто поведінкою та ставленням особистості до власного здоров'я і здоров'я оточення. Відіграють у тривалості здорового життя також свою роль такі фактори: генетика, система охорони здоров'я та сприятливе для здоров'я навколишнє середовище.

Доведено [13; 16; 32], що формування відповідальної здоров'язбережувальної поведінки є більш ефективною й економічно вигідною стратегією, ніж дедалі більші, обтяжливі для суспільства витрати на медичну і соціальну допомогу через погіршення стану здоров'я, яке значною мірою викликане нездоровим способом життя.

Варто зазначити, що в умовах воєнного стану проблема формування, збереження, зміцнення здоров'я дітей залишається особливо актуальною. Результати наукових досліджень засвідчують [13; 19], що значне психічне напруження в умовах російської агресії та перехід здобувачів освіти на технології дистанційного навчання можуть викликати несприятливі зміни функціонального стану через зниження рухової активності.

Вищевикладене зумовлює стимулювання та формування здоров'язбережувальної поведінки й розроблення комунікаційної стратегії, зокрема активне впровадження просвіти серед здобувачів освіти. А впровадження у повсякденне життя різних форм рухової активності в поєднанні

з раціональним харчуванням, боротьбою проти шкідливих звичок та покращенням екологічного середовища має важливе значення для оптимального функціонування організму дітей та молоді та їхнього належного стану здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Здоровий спосіб життя – це світовий тренд, що сформувався протягом останніх десятиліть. Він поєднує у собі багато компонентів, включно з правильним харчуванням, контролем маси тіла, здоровим сном, режимом дня, відмовою від шкідливих звичок, управлінням емоціями, фізичними навантаженнями, емоційними розрядками [16; 28; 43]. Важливо враховувати, що здоровий спосіб життя для кожної людини є індивідуальним.

Головне в здоровому способі життя, на думку фахівців [1; 32; 34], – це активне творення здоров'я, що включає всі його компоненти, зокрема і рухову активність.

Рухова активність (англ., *Physical Activity*) є однією з основних детермінант здоров'я, що належить до способу життя.

У всьому світі приблизно 23% чоловіків і 32% жінок не відповідають глобальним рекомендаціям ВООЗ з фізичної активності на користь здоров'я. Крім того, у країнах з високим рівнем доходу рівень фізичної неактивності вдвічі вищий, ніж у країнах з низьким рівнем доходу (26% чоловіків і 35% жінок недостатньо фізично активні, у порівнянні з 12% чоловіків і 24% жінок у країнах з низьким рівнем доходу) [26; 46]. Недостатня активність зросла на 5% (з 31,6% до 36,8%) у країнах з високим рівнем доходу з 2001 по 2016 рік. Рівні фізичної неактивності частково пов'язані з бездіяльністю під час дозвілля та сидячою поведінкою на роботі та вдома, збільшенням використання «пасивних» видів транспорту [38; 45; 46].

До рухової активності належать різні види рухів, спрямовані на задоволення природних потреб людини (особиста гігієна, вживання їжі, зусилля, витрачені на приготування їжі, придбання продуктів), а також на навчальну та спортивну діяльність [15].

Фахівці розрізняють наступні види рухової активності [3; 22]:

✓ Неорганізована рухова активність включає обсяг самостійно здійснюваних рухових дій. Її тривалість залежить від особистих проявів у повсякденній діяльності.

✓ Частково регульована рухова активність визначається обсягом рухових дій, що з'являються в ході вирішення рухових завдань, частіше

всього в рекреаційної діяльності або в процесі застосування малих форм занять фізичними вправами.

✓ Організована (урок фізичної культури, спортивне змагання, тренувальне заняття) рухова активність є сумою спеціально підібраних фізичних вправ.

Залежно від обсягу аеробної рухової активності на тиждень розрізняють рівні фізичної активності [26]:

Низької інтенсивності (приблизно 1,5–3 MET) – випадкові дії, що не призводять до значного збільшення ЧСС або дихання, наприклад, повільна ходьба, купання, миття посуду тощо.

Середньої інтенсивності (приблизно 3–6 MET) – вимагає помірного зусилля і помітно прискорює серцевий ритм (швидка ходьба, танці, садівництво, активні ігри тощо).

Високої інтенсивності (більше 6 MET) – вимагає великих зусиль і викликає прискорене дихання і значне збільшення частоти пульсу (біг, швидка їзда на велосипеді, змагальні види спорту тощо).

MET (англ. – *metabolic equivalent of task*) – міра того, скільки енергії людина витрачає під час виконання фізичного навантаження. Міра регулюється залежно від розміру тіла і визначається як обсяг кисню, який споживається під час сидіння у стані спокою, що дорівнює 3,5 мл кисню на 1 кг маси тіла за хвилину [36]. 1 MET становить 4,6-5,4 кДж. Рівень MET залежить від виконуваної фізичної роботи і коливається від 0,9 (сон) до 18 (біг із швидкістю 17,5 км/год).

Кількісну оцінку величини рухової активності можна проводити різним чином. Найбільш інформативним методом кількісної та якісної оцінки рухової активності служить визначення величин добових енергетичних витрат у стані спокою, фізичної активності. Для цього використовуються показники тривалості за часом (у хвилинах, годинах) складової рухової частини у добовому бюджеті часу. Числі переміщень тіла в просторі за одиницю часу, виражену у величині пройденої дистанції протягом доби (км). Середня норма фізичної активності становить 10–14 тисяч кроків на день (близько 7–10 км) [44].

В багатьох наукових дослідженнях [1; 37; 42] переконливо доказано, що рухова активність має позитивний ефект стосовно патогенезу всіх важливих та специфічних за синдромом порушень обміну речовин (інсулінорезистентність, діабет другого типу, дисліпідемія, гіпертензія та

ожиріння), серцево-судинних захворювань (ішемічна хвороба серця, хронічна серцева недостатність) та остеопорозу. Рухова активність також позитивно впливає на симптоми хронічної обструктивної хвороби легенів, остеоартриту, фіброміалгії, синдрому хронічної втоми, деяких видів раку та депресії [11].

Систематичні заняття фізичними вправами суттєво покращують морфофункціональні характеристики дихальної та серцево-судинної систем, позитивно впливають на обмін речовин, на функціональний стан регуляторних систем – нервової, ендокринної [11].

Нестача рухів (гіпокінезія і гіподинамія) викликає значні зміни в центральній нервовій системі, що впливає на велику кількість міжцентральних взаємозв'язків, в першу чергу, із-за порушення проведення процесів збудження в міжнейронних синапсах. При цьому змінюється психічна та емоційна сфера, погіршується функціонування сенсорних систем. Помилки системи управління рухами призводять до усунення координації рухових дій, виникненню помилок в адресації моторних команд, неможливості оцінити поточний стан м'язів та внести корекцію в програму дій [17].

Таким чином, рухова активність є частиною здорового способу життя, що, своєю чергою, позитивно впливає на загальний рівень здоров'я. При цьому необхідно враховувати, що оздоровча та профілактична дія фізичних навантажень визначається їх оптимальним обсягом та переважно аеробною спрямованістю.

Здоров'я є тією найголовнішою властивістю, без збереження якої неможлива висока якість життя. Сумарними показниками здоров'я населення є показник очікуваної тривалості здорового життя (англ., Healthy life expectancy, HALE), що об'єднує сукупну кількісну інформацію як про смертність, так і про рівень патології, що не призводить до смерті [21].

Роки здорового життя є важливим показником відносного здоров'я населення в усьому світі. За період з 2000 року по 2019 рік вони збільшились на 5,36 року до 63,7 року [35]. За аналогічний період в Україні – на 4,59 року.

У 2021 році кількість років здорового життя при народженні в ЄС оцінювалась в 64,2 року для жінок і 63,1 року для чоловіків, що становило приблизно 77,4% і 81,7% від загальної тривалості життя жінок і чоловіків [40]. При цьому лідери з очікуваної кількості років здорового життя мають значні розбіжності, особливо в порівнянні з іншими країнами (табл. 1.1), та й просто із середнім показником по ЄС.

Країною з самим високим показником за очікуваною здоровою тривалістю життя в Європі є Іспанія, де живуть в середньому 73,8 здорових років [46].

За даними Eurostat [22], у 2020 році країною, населення якої проживає найбільше здорових років (жінки живуть у середньому 72,7 здорових років, а чоловіки – 72,8 року), є Швеція. За шведами в ЄС йдуть мальтійці та італійці – 70,7 (жінки), 70,2 (чоловіки) та 68,7 (жінки), 67,2 (чоловіки) здорових років відповідно. Цікаво, що Данія, попри високі позиції у шкалі довголіття, сильно відстає за кількістю здорових років життя: жінки живуть у середньому 57,7 здорових років, а чоловіки – 58,1.

Латвія – країна з найменшою кількістю здорових років життя як для жінок, так і для чоловіків: 54,3 та 52,6 відповідно. Вважається, що така ситуація – результат низки факторів, серед яких неефективна система охорони здоров'я та вищі показники смертності від інсульту, ніж у більшості країн Євросоюзу, йдеться у звіті Єврокомісії з охорони здоров'я [22].

Загалом очікувана тривалість життя жінок вища, ніж чоловіків, але кількість років, протягом яких вони можуть розраховувати на добре здоров'я, приблизно однакова.

Таблиця 1.1 – Рівень тривалості здорового життя в країнах світу

Джерело: World Health Organization: Healthy Life Expectancy Index 2018

Рейтинг	Країна	Індекс (років)		
		загальний	чол.	жін.
1	Сінгапур	76.2	74.7	77.6
2	Японія	74.8	72.6	76.9
3	Іспанія	73.8	72.2	75.4
100	Україна	64.0	60.3	67.6

Як ми бачимо із таблиці, нинішнє українське суспільство характеризується зниженням індексу тривалості здорового життя, що вказує на тенденцію зниження стану здоров'я громадян. Варто зазначити, що в умовах воєнного стану проблема формування, збереження, зміцнення здоров'я стає ще більш актуальною.

Численні дослідження свідчать, що основними визначальними факторами тривалості здорового життя є: вибір способу життя (наприклад, дієта, фізична активність, загартування, сон, умови праці, освітній рівень, алкоголізм, гіпертонія, ожиріння; система відношень до себе й оточення) та генетика.

Відіграють у тривалості здорового життя також свою роль такі фактори: система охорони здоров'я та сприятливе для здоров'я навколишнє середовище.

При цьому встановити реальну та об'єктивну ієрархію факторів здоров'я досить непросто, оскільки вони є наслідком складної взаємодії різних статутних характеристик населення. Наприклад, Фінляндія є однією із країн з високим рівнем життя, проте європейський лідер по показниках смертності серед тих, кому немає й 25 років. У 2022 році майже третина померлих від наркотиків у Фінляндії була із цієї вікової категорії.

За даними різних авторів вказується, що рівень усвідомлення цінності здоров'я, відповідальності за його збереження та ступінь здоров'язбережувальної поведінки залежить від рівня освіти. Державна політика має сприяти безперервному навчанню протягом життя й пристосовувати систему освіти до змін економічних, соціальних та демографічних умов. Закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про повну загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту" [7] регулюють суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначають компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти. Особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти є здобувачами освіти.

Навчання фізичної культури в основній школі спрямоване на досягнення загальної мети базової загальної освіти [6; 8]: розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їхньої соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу. Особливого значення навчання фізичної культури набуває в контексті формування готовності виконувати громадянський та конституційний обов'язок щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави в майбутньому.

Конституція України як основоположний документ указує, що держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту, забезпечує людині охорону здоров'я. Нині, держава лише дає змогу використати конституційні

права, а їх реалізація багато в чому залежить від організацій фізкультурно-оздоровчої діяльності на місцевому рівні, а також від самої людини, від її активності у цій галузі.

Як відомо, установку на здоров'я та здоровий спосіб життя потрібно формувати з самого раннього дитинства. Проте роботу з дітьми з розвитку навичок піклування про власне здоров'я необхідно проводити з урахуванням вікових особливостей.

Якісна освіта сприяє поліпшенню здоров'я, а міцне здоров'я є передумовою отримання належної освіти. Відповідно до положень «Концепції Нової української школи» поруч з навчанням і вихованням, формування здоров'язбережувальної компетентності – одне з головних завдань закладу освіти.

Складові освіти щодо дотримання здорового способу життя [8; 11]:

- ✓ Обов'язкова навчальна дисципліна «Основи здоров'я», яка відповідає державному стандарту.

- ✓ Інтерактивне навчання, спрямоване на формування ключових компетентностей, навичок здорового способу життя.

- ✓ Спрямованість організації навчання на взаємодію із сім'єю та громадою.

- ✓ Спеціальна підготовка вчителів до викладання основ здоров'я.

- ✓ Підвищення кваліфікації вчителів, в тому числі щодо методів викладання.

- ✓ Забезпечення відповідного сучасного оснащення.

- ✓ Особлива увага темам: фізична активність, здорове харчування, запобігання вживання тютюну та алкоголю, профілактика інфекційних та неінфекційних захворювань, вакцинація, збереження репродуктивного здоров'я, безпека та запобігання ненавмисних травм, профілактика насильства.

- ✓ «Здоров'я і безпека» як наскрізна змістова лінія навчальної програми.

Набути знання та навички, необхідні для вироблення світогляду, переконань, характеру, життєвого самовизначення, виступають найбільш значущим фактором у плані профілактичних впливів, спрямованих на здоров'язбережувальну поведінку. Так, високоосвічені групи населення займають активну позицію щодо профілактики захворювань та збереження здоров'я. Серед них більша частина тих, хто звертається до ме-

дичних закладів не лише з лікувальною метою, але й у профілактичних цілях.

Освіта разом з іншими характеристиками визначають певний соціально-економічний статус (рівень фінансової забезпеченості, умови праці), що акумулює доступ до здоров'язбережувальних ресурсів. Тобто, чим вищим є місце особи чи групи у соціальній ієрархії, тим кращими є можливості щодо збереження та поліпшення здоров'я і тим нижчим є ризик передчасної смерті. Також існують дослідження, які вказують, що серед людей з освітою вищий рівень фізичної активності [17].

Підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що освіта сприяє підвищенню обізнаності, знань і розуміння соціальних і економічних переваг фізичної активності.

Фізична активність, як один із найважливіших елементів здорового способу життя здобувачів освіти, може допомогти при боротьбі зі стресом. Відомо, що сучасна людина живе в стані постійного впливу стресу на її організм. Стрес (англ. "stress" – «напруга») – це сукупність захисних фізіологічних реакцій, що настають в організмі людей у відповідь на вплив різних несприятливих факторів.

Всесвітня організація охорони здоров'я стверджує, що погіршення психічного здоров'я стало паралельною із COVID-19 пандемією. Так, згідно з оцінками, кількість випадків як тривожних, так і депресивних розладів зросла більш ніж на 25% протягом першого року пандемії.

Дослідження, проведене в Україні "Рівень залученості дітей та молоді до рухової й фізичної активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я" показало [7], що загальний стан здоров'я дітей і молоді після початку повномасштабної війни погіршився, особливо це стосується психічного здоров'я (погіршилася успішність в школі, з'явилися тривожні розлади, песимістичні погляди на життя, розлади сну, проблеми з апетитом). 46% дітей не відвідували заняття фізкультури з початку повномасштабного вторгнення. До війни цей показник становив 15%. Зауважимо, що наслідком повномасштабної війни, розв'язаною Російською Федерацією, за твердженням фахівців гуманітарних організацій, стане значне пошкодження психічного здоров'я населення України.

Тому сьогодні особливе значення має психогігієна – це комплекс заходів з дотриманням культури взаємостосунків, уміння керувати своїми емоціями, чергувати навчання і відпочинок, створювати сприятливий психологічний клімат у колективі, сім'ї, систематично займатись фізич-

ною культурою, додержуватись раціонального харчування, режиму дня, достатньо спати, позитивно мислити, бути оптимістичним, доброзичливим [27; 28].

Пандемія COVID-19, дистанційне навчання та повномасштабна війна глобально змінили суспільство України та привернули увагу до важливості фізичної активності та спорту в житті дітей та молоді.

Загальновідомо, що регулярна фізична активність може підвищити самооцінку і знизити рівень стресу та занепокоєння. Це відбувається внаслідок того, що навантаження сприймаються організмом як стрес, особливо на початкових етапах занять. Тож у людини виробляється кортизол (гормон, що регулює стрес в організмі, впливає на рівень артеріального тиску, обмін білків, жирів та вуглеводів), однак з адаптацією до тренувань викид гормону стає все меншим. Таким чином, рухова активність і спорт це свого роду тренажери, які дозволяють бути більш стресостійкими у звичайному житті [36].

Також рухова активність впливає на збільшення рівня нейромедіаторів: серотоніну, норадреналіну і дофаміну [1].

Варто також нагадати, що психічне перенапруження набагато серйозніше за фізичне, оскільки воно здатне згубно вплинути на психіку здобувача освіти й стати причиною ослаблення імунітету, хронічної втоми, зниження успішності, погіршення взаємин з оточення, рідними. Тому фізичне та психічне здоров'я повинні вважатися однаково важливими [21].

Погіршення психічного самопочуття напряму залежить від ставлення до навколишнього світу. Ще в античні часи філософи порушували питання щодо навичок збереження здоров'я, вважаючи його одним з найвищих благ. Так, наприклад, Демокріт, духовне здоров'я людини розглянув як «добрий стан духу», при якому душа перебуває у спокої та рівновазі, не хвилюється ніякими пристрастями, страхами та іншими переживаннями. Згідно з Аристотелем, здоров'я – це безболісність, відсутність страждань. А цього можна добитися лише в результаті добродійного життя, бо саме таке життя стає щасливим.

У східній філософії уявлення про здоровий спосіб життя – це єдність психічного та тілесного в людині. Помірність у всьому, близькість до природи та позитивне ставлення до життя визначає фізичний та психічний добробут людини. Постійна незадоволеність життям, навпаки, призводить до обтяжливих, песимістичних переживань, скорочує життя людини, порушує і паралізує енергію організму [19].

Існують доступні, ефективні навички психоемоційної саморегуляції. Наприклад, способи саморегуляції, пов'язані з диханням (Олександри Стрельникової, Костянтина Бутейка, Марини Корпан та інші), медитація, релаксація, йога, самонавіювання тощо. Як відомо, перераховані методи поєднують в собі фізичні вправи, які базуються на різноманітних позах та медитації з метою покращення контролю над розумом і тілом. Для прикладу [25], приведемо вправи для зняття м'язової напруги. За думкою авторів, ці вправи дозволяють зняти емоційне напруження дітей і подолати стресові ситуації. Варто додати, що наведені вправи практично не мають протипоказань і, що важливо в умовах війни, перебування в укриттях, сховищах, їх можна виконувати в обмеженому, невеликому просторі. Також зауважимо, що їх доцільно комбінувати з іншими вправами та не потрібно виконувати одночасно всі.

Квітка та свічка (Flower and Candle). Це проста вправа на розслаблення, що сприяє глибокому диханню. Уявіть, що у вас в одній руці приємно пахне квітка, а в іншій – запалена свічка. Повільно зробіть вдих через ніс, й уявіть, що відчуваєте запах квітки. Повільно видихніть через рот, наче задуваєте свічку. Повторіть кілька разів.

Лимон (Lemon). Уявіть, що у вас у руці лимон. Уявіть, ніби ви підходите до дерева та зриваєте два лимони, по одному в кожну руку. Сильно здавіть лимони, щоби вичавити сік – вичавлюйте, вичавлюйте, вичавлюйте! Киньте лимони на підлогу та розслабте руки. Потім повторюйте, доки соку не набереться на склянку лимонаду. Після останнього натискання та кидка струсіть руки, щоби розслабитися.

Лінивий кіт (Lazy Cat). Уявіть, що ви лінивий кіт, який щойно прокинувся після приємного довгого сну. Широко позіхніть. Помурчіть як кіт. Тепер витягніть руки, ноги та спину – і потягніться повільно, як кіт – і розслабтеся.

Пір'їнка і статуя (Feather-Statue). Уявіть, що ви пір'їнка, що літає в повітрі приблизно десять секунд. Раптом ви завмираєте й перетворюєтеся на статую. Не рухайтесь! Потім повільно розслабтеся, знову перетворюючись на пір'їнку, що літає в повітрі. Повторіть декілька разів. Переконайтеся, що закінчите пір'їнкою в розслабленому стані.

М'яч для зняття стресу (Stress Balls). Зробіть собі м'ячик для зняття стресу, наприклад, для цього ви можете наповнити повітряні кульки сухим горохом або рисом. Візьміть м'яч в руку, можете взяти два в обид-

ві руки, стисніть м'яч і розслабте руку. Поекспериментуйте зі стисканням м'яча. Знайдіть спосіб, який підходить саме вам, змінюйте швидкість стискання, силу та тривалість стискань так, як вам буде подобатися.

Черепаха (Turtle). Вправа для зняття м'язової напруги. Уявіть, що ви черепаха, яка йде на повільну прогулянку. Уявіть, ніби раптово почався дощ. Щільно згорніться калачиком під панциром десь на десять секунд. Уявіть, що знову вийшло сонце, тому можна вилазити з панцира та продовжити прогулянку. Повторіть кілька разів.

В останні десятиліття у багатьох країнах підвищився рівень життя, змінилася структура харчування водночас рухова активність суттєво знизилась. Серед населення поширилися нездорові моделі харчування. Це активне споживання кондитерських виробів, масла і хліба з низьким вмістом клітковини, але водночас недостатня кількість свіжих фруктів і овочів. Так, в Україні 66,4% населення не споживають достатньої кількості фруктів та овочів [28].

Завдяки просвіті в останні десятиліття відмічається збільшення уваги широкої громадськості до питань культури харчування. В Україні попри війну серед здобувачів закладів загальної середньої освіти триває впровадження реформи шкільного харчування.

Нездорові моделі харчування та низька рухова активність сприяють поширеності ожиріння та надлишкової маси тіла серед людей різних вікових груп. Особливу тривогу викликає той факт, що з кожним роком (з 2000 року) у світі збільшується число дітей і підлітків, які страждають на ожиріння [42]. Так, у 2020 році Національна комісія з охорони здоров'я Китаю повідомила, що у досліджуваний період (2015–2020 рр.) у дітей віком від 6 до 17 років збільшувався середній зріст та рівень ожиріння, причому ожиріння або надмірна вага була притаманна кожній п'ятій особі. У США за останні три десятиліття середня маса тіла дитини зросла приблизно на 5 кг, внаслідок чого майже 1/3 населення у препубертатному і пубертатному віці мало надлишкову вагу або ожиріння. Відповідно даних [46], у 2018 році від надлишкової маси тіла страждали 40 млн дітей у віці до п'яти років, тобто 5,9% всіх дітей у віці до п'яти років у світі. Найбільше число дітей до п'яти років із зайвою вагою (9,8%) зафіксовано в Північній Африці і Західній Азії.

В Україні в середньому 59,1% осіб мають надмірну вагу ($IMT \geq 25 \text{ кг/м}^2$), 24,8% – ожиріння ($IMT \geq 30 \text{ кг/м}^2$). З віком дані показники

збільшуються. Значне поширення ожиріння за останні 20 років в Україні є результатом впливу різних факторів [5].

Перший і найвагомійший чинник, який впливає на ожиріння і надмірну масу тіла в дітей, – це харчування. Також існує багато досліджень, які пов'язують ожиріння дітей й підлітків з дією тих чи інших соціально-економічних факторів: це низький рівень освіти матері, низький сумарний дохід родини (неякісні продукти харчування, відсутність занять спортом, гірший доступ до медичних послуг), генетична детермінованість нутритивного статусу батьків, недостатній час сну в дітей шкільного віку, надмірне використання електронних гаджетів, комп'ютерів і тривалий перегляд телевізійних програм, споживання доданого цукру та цукровмісних продуктів, продуктів швидкого приготування тощо [5].

Потрібно розуміти, що ожиріння є хронічним захворюванням, яке не має тенденції до спонтанного зникнення. Найважливішими питаннями первинної профілактики є раціональне харчування та рухова активність. Для виявлення особливостей харчування і харчових уподобань необхідно вести харчовий щоденник, де здобувачі освіти можуть відображати будь-які прийоми їжі протягом дня.

За даними ВООЗ [44], для дітей та підлітків рекомендації вживання овочів та фруктів такі:

- 2–5 років не менше 250 г на добу;
- 6–9 років не менше 350 г на добу;
- 10 років і старше, не менше 400 г на добу.

Споживання харчових волокон природного походження:

- 2–5 років не менше 15 г на добу;
- 6–9 років не менше 21 г на добу;
- 10 років і старше, не менше 25 г на добу.

Також необхідно скоротити споживання «вільних» цукрів та (натрієвої) солі з усіх джерел. Для кожної людини віком від двох років вуглеводи мають переважно складатись з цільного зерна, овочів, фруктів і бобових.

Щодо жирів, то вони мають складати не більше 30% від загальної кількості спожитих джерел енергії у раціоні дорослої людини. У харчуванні кожної людини від 2 років з-поміж жирів мають переважати ненасичені жирні кислоти.

За підрахунками експертів ВООЗ, рекомендовано вживати не більше 10% насичених жирів (жирне м'ясо, молочні продукти, тверді жири і олії

на кшталт масла, сала, пальмової та кокосової олій). Вживати не більше 1% трансжирів як з промислово вироблених продуктів, так і з продуктів з жуйних тварин.

Недостатня рухова активність людини є причиною зниження енергетичного обміну, що при надмірному харчуванні призводить до відкладання жиру про запас. Як наслідок збільшується довжина судинного русла й опір руху крові, підвищується кров'яний тиск, збільшується навантаження на серце. При тривалій бездіяльності м'язів відбувається надмірне накопичення в організмі неокиснених продуктів обміну, зокрема молочної кислоти та неорганічних фосфатів. Частина їх відкладається у вигляді солей в суглобах, камінців в нирках, жовчному міхурі тощо. Перевага процесів розпаду білків тканин над їх синтезом призводить до значних втрат організмом азоту, сірки й фосфору [41].

Позитивний вплив адекватного фізичного навантаження на стан ліпідного обміну проявляється зниженням рівня тригліцеридів і підвищенням рівня ліпопротеїдів високої щільності. Прискорення метаболічних процесів і зниження повноти у дітей і підлітків досягається 30-60-хвилинними фізичними вправами помірної інтенсивності 3-5 разів на тиждень.

Фахівці наголошують [36; 42], що відсутність фізичної активності вважається основною причиною 21–25% випадків раку грудей і товстої кишки у світі, 27% діабету і приблизно 30% ішемічної хвороби серця.

Наявні хронічні захворювання, відсутність регулярної фізичної активності та нездоровий спосіб життя можуть призвести до прискорення процесів старіння організму і навпаки, фізична активність, збалансоване харчування та здоровий спосіб життя можуть допомогти зберегти оптимальний рівень здоров'я протягом усього життя.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 4–5 млн смертей у світі щорічно можна попередити, якщо люди будуть практикували рухову активність [42].

В Україні щороку від серцево-судинних захворювань помирають тисячі українців. Регулярні заняття фізичною культурою допомагають знизити рівень захворюваності на хвороби серцево-судинної системи до 36 %, зменшити негативний вплив на організм людини шкідливих звичок, підвищити рівень стресостійкості та уникнути проявів асоціальної поведінки, сприяти розвитку всіх сфер суспільства [39].

За даними авторів [46], завдяки державній програмі з формування здорового способу життя у США, кількість серцево-судинних захворювань знизилася на 23%.

Впровадження у повсякденне життя різних форм рухової активності в поєднанні з раціональним харчуванням, боротьбою проти шкідливих звичок та покращенням екологічного середовища спричинило у високо-розвинутих країнах скорочення смертності людей молодого та середнього віку, збільшення тривалості життя на 15–20 років [27; 28].

За різними даними, серед населення України лише 17% займаються оздоровчими видами спорту та фізичної культури. Для порівняння досвід Фінляндії свідчить, що 71% населення країни займаються оздоровчими видами спорту та фізичної культури, в Люксембурзі частка фізично активних людей складає 63%, у Нідерландах – 60%, Данії та Швеції – 59% в обох країнах [22].

За даними ВООЗ, кожен п'ятий дорослий (1,4 млрд дорослих) у світі і 81% підлітків 11–17 років були недостатньо фізично активними. Так, у Фінляндії достатній рівень фізичної активності мають 45% дітей 10–11 років, 19% підлітків 14–15 років, 13% осіб 16–17 років; у Швеції достатній рівень фізичної активності у 19% дітей (до 11 років), 11% підлітків (15 років); в Норвегії серед 6, 9-річних дітей і 15-річних підлітків відповідно 90, 77 і 48%; у Данії у 16% 11-річних дітей, 14 і 13% дітей 13 і 15 років відповідають чинним рекомендаціям фізичної активності (для дітей віком 5-17 років: від 60 хвилин аеробної фізичної активності від помірної до високої інтенсивності щодня; мінімум тричі на тиждень – вправи високої інтенсивності, націлені на зміцнення м'язів і скелету) [9].

Відповідно до даних дослідження "Поведінка дітей шкільного віку щодо здоров'я" [15], яке охоплює питання здоров'я, добробуту, соціального середовища та поведінки щодо здоров'я канадських учнів 6-10 класів, між 2010 та 2018 роками використання транспортних засобів, щоб дістатися до школи, зросло з 67% до 74%, зокрема для:

- дівчат – з 70% до 77% (для хлопців змін не відбулося);
- учнів 8-х класів – з 62% до 72% (для учнів 6-х, 7-х, 9-х і 10-х класів змін не відбулося). Проте позитивними даними є те, кількість поїздок велосипедом до школи зросла з 2% до 4%, зокрема
 - хлопців – з 4% до 7% (для дівчат змін не відбулося)
 - учнів 6-х класів – з 4% до 8% та учнів 7-х класів – з 2% до 6% (для учнів 8-х, 9-х та 10-х класів змін не відбулося)

Загалом, між 2010 та 2018 роками кількість учнів, які ходять до школи пішки, зменшилася з 31% до 22%, зокрема для учнів 6-х класів – з

35% до 24% та учнів 8-х класів – з 36% до 24% (для учнів 7-х, 9-х та 10-х класів змін не відбулося)

За даними різних авторів наголошується, що рухова активність необхідна для здорового розвитку та прогресу. Позитивні звички, сформовані в ранньому дитинстві та підлітковому віці, можуть зберегтися на все життя. Регулярна рухова активність в дитинстві розвиває рухові якості, здоров'я серця, щільність кісток. Ці переваги можуть запобігти хронічним захворюванням у подальшому житті.

Відповідно даних аналізу Eurobarometer on Sport and Physical Activity [27], представлених на *рис 1.1*, в 15 країнах ЄС показник осіб, які ніколи не займалися оздоровчими видами спорту та фізичної культури, високий, більша частина респондентів у 8 країнах ЄС повідомила, що ніколи не займалась спортом.

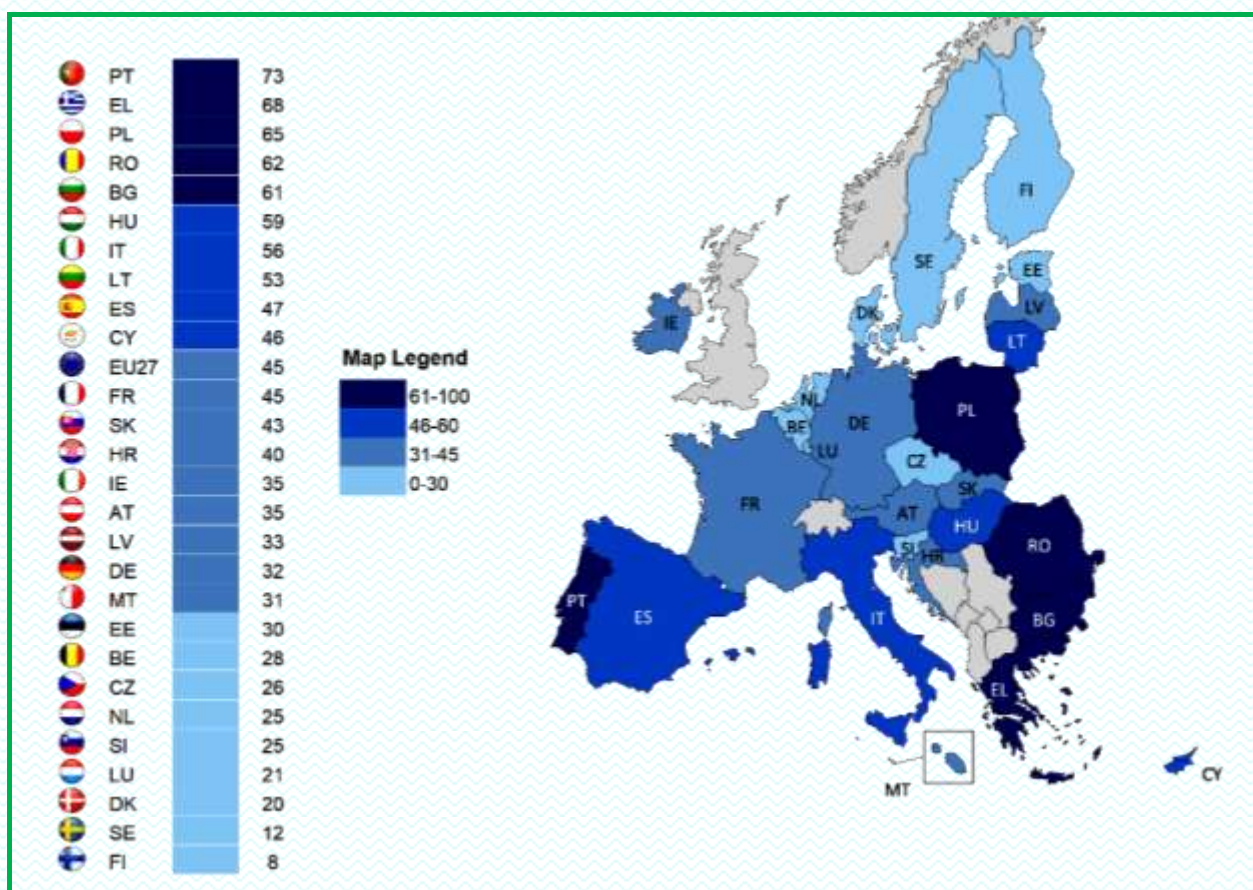


Рис. 1.1. Результати опитування країн ЄС “Як часто Ви займаєтесь спортом?” (наприклад, плаванням, заняттями у фітнес-центрах, клубах чи бігом у парку) (% – ніколи)

Джерело: “Sport and Physical Activity”. Eurobarometer on Sport and Physical Activity [27].

В середньому 45% респондентів ЄС відповіли, що вони не займаються оздоровчими видами спорту та фізичної культури. З 2017 року частка фізично активних людей зросла в 14 країнах ЄС, а в 11 – знизилась [7].

За даними ВООЗ, 81% підлітків 11-17 років є недостатньо фізично активними [20].

Внаслідок цього багато розвинених країн для стимулювання та формування здоров'язбережувальної поведінки починають з реалізації комунікаційної стратегії, зокрема активно займаються просвітою на державному рівні. Наприклад, у Швейцарії завдяки політиці популяризації спорту кількість фізично активних людей зросла з 62% у 2002 році до 76% у 2017 році.

Крім того, заможні країни реалізують політику, яка спрямована на підвищення фізичної активності серед молодого покоління [26]. Для прикладу, у Швейцарії в школах діти обов'язково проводять перерву на вулиці (незалежно від погоди) – 20 хвилин через кожні півтори години. В Австрії, щоб бути найактивнішою і найздоровішою нацією у світі, введена програма «Здорові діти 2.0»

У "Глобальній стратегії ВООЗ з харчування, рухової активності та здоров'я", прийнятої на 57-й сесії Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я, підкреслено, що рухова активність – основний засіб покращення фізичного й психічного здоров'я особистості [24]. Кожному індивіду рекомендується забезпечити адекватний для нього рівень рухової активності. В Україні це особливо актуальне у контексті сучасних викликів та обмежень, здобувачам різних рівнів та форм освіти потрібно говорити про важливість здорового способу життя та рухової активності.

Спортивні традиції, система навчання, роль фізичного виховання і спорту, наявність рекреаційних технологій та кваліфікованих кадрів відіграють важливу роль у розвитку рухової активності в країні. Основною метою організації рухової діяльності є створення сприятливих умов для активного дозвілля українців, використовуючи ресурси рекреації, масового спорту та фізичної культури. Мета такої ініціативи полягає в покращенні фізичного та психічного здоров'я населення та сприянні вирішенню завдань формування здорового способу життя серед населення.

Щодо рухової активності, то діти у віці 5-11 років повинні проводити щонайменше одну годину фізичної активності від помірної до активної інтенсивності щодня. Але більше – ще краще! [13]. Щоб отримати максимальну користь від їхньої фізичної активності, потрібно включати: активні вправи щонайменше три дні на тиждень. Вправи, які зміцнюють м'язи та кістки, принаймні три дні на тиждень.

Приводимо деякі поради батькам, які допоможуть збільшити рухову активність дітей:

- ✓ Заохочуйте дітей ходити пішки до школи та будьте активними всією сім'єю.
- ✓ Заохочуйте дітей кататися на скейтборді, велосипеді або бігати замість того, щоб підвозили дітей до школи.
- ✓ Попросіть їх вигулювати собаку разом з вами.
- ✓ Попросіть їх згрібати листя, чистити сніг або носити продукти.
- ✓ Заохочуйте дітей танцювати під улюблену музику.
- ✓ Замініть час перед комп'ютером і телевізором активною розвагою.
- ✓ Створіть можливості для активних занять у щоденному розпорядку дня в школі та заохочуйте учнів приєднатися до шкільної спортивної команди.
- ✓ Візьміть дітей на ігровий майданчик або в парк, щоб активно проводити вільний час.
- ✓ Скоротіть час, проведений перед екраном монітора чи телевізора.
- ✓ Мотивуйте дітей бути більш активними в позашкільний час.

Здобувачам освіти потрібно доносити, що кожен крок має значення не тільки для особистого здоров'я, а і є суспільним багатством, одним з найважливіших показників добробуту країни.

Внаслідок низької рухової активності людей у 2018 році ВООЗ розробила новий "Глобальний план дій щодо фізичної активності на 2018–2030 рр." [43], який окреслює чотири сфери політичних завдань і 20 рекомендацій в галузі політики, які спрямовано на формування більш активного суспільства, створення умов для людей різного віку і різних можливостей.

Мета стратегії: знизити розповсюдження недостатньої фізичної активності до 2025 року на 10%, а до 2030 – 15%.

Дорожня карта.

I. Побудова активного суспільства (англ. *Create active societies*). Проведення кампанії соціального маркетингу; популяризація переваг фізичної активності; проведення масових заходів, розвиток трудового потенціалу.

II. Створення активного середовища (англ. *What is a 'systems-based approach?*). Інтеграція методів міського та транспортного планування; покращення мереж пішохідного та велосипедного руху; посилення безпеки дорожнього руху; розширення доступу до громадських середовищ; впровадження перспективних будівельних норм.

III. Виховання активних людей (англ. *Create active people*). Реалізація програм у різних місцях; удосконалення програм фізичного виховання в школах; популяризація фізичної активності в рамках послуг охорони здоров'я та соціальних послуг; створення масових ініціатив; пріоритетні програми для найменш активних груп, розширення можливостей для людей пенсійного віку.

IV. Створення активних систем (англ. *Create active systems*). Укріплення політики, управління та стратегічного керівництва; укріплення та інтеграція системи збору даних; дослідження та розробки; інформаційно-просвітницька діяльність; створення інноваційних механізмів фінансування.

Розглядаючи відповідні політики стосовно фізичної активності для формування здорового суспільства, відмічаємо, що в більшості країн світу розвиток сфери оздоровчої фізичної культури стрімко зростає. Так, ринок здоров'я та фітнесу в Європі станом на 2022 рік оцінювався у 28 мільярдів доларів США, зокрема у Німеччині становив 4,9 млрд євро, у Сполученому Королівстві – в п'ять мільярдів євро.

Загальний економічний розвиток, підвищення середнього доходу на душу населення у Китаї та державна політика все більше сприяє тому, що більше людей практикують йогу, медитацію. Розвиваються фітнес-технології. Так, прогнозований дохід від фітнес-індустрії у Китаї у 2024 році – 6,2 млрд доларів США.

Доведено, що формування відповідальної здоров'язбережувальної поведінки є більш ефективною й економічно вигідною стратегією, ніж дедалі більші, обтяжливі для суспільства витрати на медичну і соціальну допомогу через погіршення стану здоров'я, яке значною мірою викликане нездоровим способом життя [36].

Дослідження проведене Українським інститутом майбутнього (UIF) та незалежним аналітичним центром U.Sport у співпраці з Big City Lab і Асоціацією спортивного девелопменту показало [36], що ефект, пов'язаний з тривалістю життя, розрахований на підставі припущення, що, якщо до 2030 року 50% українців будуть фізично активними, середня трива-

лість життя в Україні зростає на 5 років, а економіка отримує додатково 2,8 млн зайнятих.

До факторів які впливають на підвищення рухової активності відносяться:

- наявність спортивної інфраструктури;
- її доступність для людей (в тому числі пішохідна);
- суміжна інфраструктура – парки, велосипедні доріжки;
- розвинута сфера послуг – прокат спортінвентарю, послуги тренерів;
- цінова доступність інфраструктури та послуг;
- поінформованість населення.

Опитування проведене у 8 регіонах України показало, що лише 22,6% опитаних заявили, що у їхньому населеному пункті немає обмежень для занять фізичною культурою та спортом. Тобто для більшості дітей та молоді країни умови для занять спортом та руховою активністю відсутні або недостатньо розвинені. Існують обмеження і для дітей та молоді з інвалідністю. 66,6% дітей не відвідують спортивні гуртки, до 24 лютого 2022 року цей показник становив 37% [13].

Таким чином, з однієї сторони ми бачимо значну кількість законів, програм, стратегій тощо, спрямованих на створення сприятливих умов для зміцнення здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності, забезпечення реалізації права дітей та молоді на оздоровчу рухову активність. З другої сторони – за останні 5 років діти та молодь все менше відвідують уроки фізичної культури у закладах освіти. Ця частка зменшилась від 88,1% у 2017 до 85,6% у 2021 р.

Підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що збільшення обсягу рухової активності дітей та молоді, повинно бути системним і повинно передбачати: по-перше, розуміння дітей та молоді зв'язку рухової активності та здоров'я; по-друге, формування свідомості щодо власного здоров'я та здоров'я свого оточення; по-третє, розробку заходів щодо популяризації рухової активності.

Війна ускладнила освітній процес як для учнів, так і вчителів. Попри це, в Україні продовжується впровадження нової модульної системи НУШ (Нова українська школа), також розробляються програми для вчителів фізичної культури [13], які спрямовані на розвиток їхніх педагогічних навичок з метою підвищення зацікавленості учнів до уроків фізичної культури.

Спостереження за процесом освіти та обговорення з зацікавленими сторонами вказують на те, що сучасні роботодавці очікують від молодих спеціалістів не лише знань, а й нових підходів до мислення. За результатами опитування Національної асоціації коледжів і роботодавців США, опублікованими у *Forbes*, компанії акцентують увагу на навичках, які найбільше цінують у нових працівниках, таких як критичне мислення, вміння вирішувати проблеми, працездатність у команді, здатність до професійної поведінки та виявлення сильної трудової етики [31].

В умовах сьогодення все частіше звучить ідея, що для підготовки успішного фахівця, здатного конкурувати, бути творчим і адаптивним у сучасному освітньому середовищі потрібно володіти не лише традиційними педагогічними ролями. Сучасний педагог також повинен виступати як розробник навчальних програм, тьютор, ментор, фасилітатор, дослідник, менеджер та виконувати інші функції.

Опитування роботодавців, яке проводилось під час проведення практик в ЗЗСО, днів відкритих дверей та розширених засідань кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, засвідчило, що переважна більшість (85 %) респондентів потребують нового вчителя, який повинен володіти необхідним набором компетенцій, що дадуть йому змогу організувати пошук ефективних рішень у різних професійних ситуаціях.

Також роботодавці вказують на високі вимоги до особистості педагога та технології його роботи в сучасному світі, а ці вимоги очікуються ще більшими з розвитком вітчизняної освіти в міжнародному контексті. За даними закордонних дослідників [29; 31], одним з провідних методів формування професійних навичок є метод кейсів. Перші збірки кейсів з'явилися на початку 20 століття у звітах Гарвардського університету з бізнесу, але коріння цього методу сягає стародавніх технік, таких як сократівський метод пізнання, аристотелівська логіка та аналіз воєнних операцій у Спарті. Отже, основна концепція методу кейсів полягає у спонуканні до проблемного мислення, що об'єднує навчальні, аналітичні та виховні аспекти.

Фахівці [30] розглядають використання методу кейсів як активний підхід, що базується на аналізі реальної проблематичної ситуації. Використання цього методу призводить не лише до засвоєння знань, а й до розвитку професійних навичок, формування цінностей, уявлень про професійні стандарти, особистісного зростання та розширення професійного кругозору [29].

Згідно з класичним визначенням методу кейсів у вищій освіті, студентам пропонують проаналізувати реальну професійну ситуацію, опис якої представляє певну проблему (з англійської "case" – випадок, "case study" – вивчення випадку). Їм потрібно розробити стратегії та методи вирішення професійних завдань, обрати найбільш ефективний шлях розв'язання проблеми в межах даного контексту [31].

Отже, під інтерактивним навчанням за методом кейс-стаді розуміється процес, в якому акцент зроблений не на отриманні готового знання, а на його формуванні через спільну діяльність, взаємне навчання, колективну роботу студентів та викладача.

Метод кейс–стаді є складною системою, що включає в себе різноманітні наукові підходи в процесі аналізу. Серед них – моделювання, системний аналіз, "мозковий штурм", проблемний метод, методи опису, класифікації, ігрові методи та інші [29]. Як інтелектуальний продукт, кейс має свої джерела походження, які можуть включати дані отримані під час досліджень або з відкритих джерел інформації [30; 31]. За думкою експертів [29], кейс має містити оптимальний обсяг інформації, який максимально відтворює реальну професійну ситуацію. Кейс повинен бути врахований з урахуванням характеристик студентів вищої освіти та методів навчання, а також пов'язаний з тематикою навчального курсу.

Наразі існує багато різновидів кейсів, що варіюються за обсягом, складністю, форматом, спрямованістю, структурою та метою [29; 30]. Наприклад, залежно від обсягу, кейси можуть бути стислими, які містять від 1 до 10 сторінок матеріалу (короткі), або докладними, з обсягом інформації до 50 сторінок (довгі неструктуровані кейси). З урахуванням цілей у навчальному процесі виділяють практичні, навчальні та науково-дослідні кейси [29].

Мета практичних кейсів полягає у вдосконаленні вміння застосовувати отримані знання, наприклад, шляхом створення нормативних документів та інших практичних завдань.

Навчальні кейси надають можливість набути досвіду у вирішенні типових задач, з якими майбутні фахівці стикатимуться у щоденній професійній діяльності.

Науково-дослідні кейси, відомі також як "ground breaking cases", спрямовані на проведення наукового дослідження для отримання нових знань та розвитку вмінь формулювання наукових результатів. Автор Stake R.E. [29] класифікує типи дослідницьких кейсів згідно з аналізом

ситуацій. Наприклад, "внутрішній" кейс вивчає унікальні ситуації, такі як вплив індивідуальних особливостей вчителя чи учня на уроці фізичної культури. Інший приклад – дослідження літньої пари, яка стикається з деменцією, для вивчення їхнього щоденного життя та стосунків. "Інструментальний" кейс, навпаки, аналізує типові ситуації для групи людей, такі, що часто виникають у вчителів через особливості учнів. "Сукупний" кейс включає вивчення декількох випадків для ширшого розуміння певної проблеми. Кейси, які базуються на сукупності даних, є складними і можуть містити неоднозначну інформацію. Вони спрямовані на розвиток аналітичних та командних навичок.

Незважаючи на широкий спектр кейсів, їх складові мають бути чітко визначені: ціль, опис практичної або проблемної ситуації, постановка завдання, очікуваний формат результату та критерії оцінювання [30]. При створенні ефективного педагогічного кейсу важливо чітко визначити його мету, місце у навчальному процесі, компетенції, що формуються у студентів під час розв'язання проблемної ситуації [31]. Далі, підготовка кейсу включає розробку вступу з коротким описом основних учасників та передісторії, якщо необхідно, та підкреслення особистісної значущості ситуації. На цьому етапі визначаються зміст проблемної ситуації та основні тези кейсу. Також важливо під час розробки кейсу обирати додаткову медіаінформацію, таку як публікації у ЗМІ або наукових виданнях, аудіо- або відеоматеріали, малюнки, нормативні документи та інше, якщо це передбачено завданнями кейсу. Цей етап вказує на перехід від набору інформації до сутності кейсу [6; 9]. Необхідно приділити увагу формулюванню питань, які допоможуть студентам у розв'язанні проблеми та виробленні навичок. Питання повинні бути відкритими, не містити очевидних відповідей [12; 29]. У завершальній частині кейсу студенти мають змогу поруч із розробленим особистим рішенням ознайомитись з альтернативними варіантами та провести рефлексію отриманого результату.

Критерії оцінювання студентів включають участь у дискусії кейсу, співпрацю в групі та самостійну підготовку до занять. Враховуючи це, ми припускаємо, що впровадження методу кейс-стаді у навчальний процес сприятиме покращенню якості професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

Наше дослідження базувалось на матеріалах Європейського регіонального бюро Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (WHO Regional Office for Europe) щодо розробки та впровадження проєкту щодо приваб-

ливості фізичної активності для молоді (Physical Activity project) [41]. Ми використали приклади застосування методу кейс-стаді під час семінарських занять у дисциплінах професійної підготовки для студентів третього курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Для перевірки гіпотези про впровадження методу кейсів у сфері фізичної культури ми провели опитування студентів. Анкетування включало питання, які стосувалися участі студентів у інтерактивних методах навчання, зокрема методу кейс-стаді.

Результати анкетування вказують на значний інтерес студентів до запропонованого методу та високу готовність їх розв'язувати педагогічні ситуації. На запитання «Як ви оцінюєте свою зацікавленість у заняттях за методом кейс-стаді?» 76.92% студентів відповіли, що мають «високий» інтерес, тоді як 23.07% оцінили свій інтерес як «середній». На запитання «Чи вважаєте Ви необхідним уведення систематичного виконання на заняттях методу кейс-стаді?» відповіді розподілилися таким чином: так – 82.05%, ні – 5.12%, не знаю – 12.82%. На питання «Чи вважаєте Ви потрібним і надалі постійно удосконалювати свої уміння розв'язувати педагогічні ситуації методом кейс-стаді?». Отримали такі відповіді: а) так – 84.61%; б) ні – 2.56%; в) не знаю – 12.82%.

Під час дослідження, що вивчало компетенції, які формуються у студентів вищої освіти під час вирішення проблемних ситуацій методом кейс-стаді, було виявлено наступне. Ми поставили запитання «Які чинники спричинили зміни у вашому ставленні до процесу навчання за методом кейс-стаді?». Більшість майбутніх вчителів фізичної культури відзначили, що ці зміни були обумовлені їхнім розумінням того, що оцінюється не лише рівень їхніх знань, умінь і навичок, але й їхні особистісні якості у процесі вирішення педагогічних ситуацій.

Заслуговують на увагу також ідеї концепції «М'яких навичок» («soft skills»). Це навички, пов'язані з комунікацією, креативністю, лідерством, співпрацею, творчістю тощо. На відміну від «жорстких» (hard skills) навичок, які можна формувати і розвивати, для прикладу володіння мовами, математичні навички, «м'які» навички складніше освоювати та змінювати. Проте обидва види навичок важливі, і їх комбінація часто визначає успіх у багатьох областях життя та роботи. У сучасному світі, де змінюються технології та соціальні структури, і жорсткі, і м'які навички стають все більше цінними. Вони фундаментально закладаються у дитинстві та юному віці. Ось чому так важливо враховувати їх в освітній траєкторію для здобувачів освіти.

Аналіз спеціальної літератури свідчить про те, що сучасний вчитель фізичної культури, має не лише викладати, а й сам постійно вчитися, адаптуватись до нових реалій, щоб мотивувати дітей до занять руховою активністю та спортом.

Сьогодні для вчителів проводяться воркшопи, конференції, онлайн курси, які покликані підвищити досвід фахівців, обговорити сучасні виклики в напрямку фізичного виховання, спорту та ментального здоров'я, мотивувати педагогів вдосконалюватися та покращувати освітній процес за допомогою сучасних інструментів.

Крім самовдосконалення фахівців в галузі фізичного виховання і спорту, на думку авторів [10], формування здорового способу життя здобувачів освіти та фізичної активності українців повинні забезпечуватись ефективною підтримкою органів влади, наукових організацій, громадськості й бізнесу, яка включає наступні напрямки:

1. Залучення стейкхолдерів (уряд, наукові та громадські організації, бізнес) до активної взаємодії, спрямованої на підвищення фізичної активності серед населення.

2. Розробки на національному та територіальному рівнях заходів щодо сприяння підвищення фізичної активності в повсякденному житті, в тому числі шляхом «активних засобів пересування», активного відпочинку, дозвілля і спорту (наприклад, створення відповідної інфраструктури для безпеки пішої ходи і їзди на велосипеді).

3. Проведення кампанії соціальної реклами з метою інформування населення про користь фізичної активності, створення стимулів до фізичної активності й пропаганди здорової поведінки.

4. Впровадження дієвих механізмів фінансування розвитку спортивної індустрії, підтримки діяльності організацій спортивної індустрії.

Нині у сфері оздоровчої фізичної культури спостерігається розвиток новітніх видів рухової активності. Серед яких особливої популярності здобули фітнес-програми, які мають різну структуру в залежності від цільової спрямованості заняття, рівня фізичного стану учасників програми та інших чинників [2; 3].

Фітнес (англ. *fitness*, від дієслова «*to fit*» – відповідати, бути в хорошій формі) у широкому значенні поняття – це загальна фізична підготовленість організму людини (мова йде про гарне самопочуття і здоров'я людини в цілому). У вузькому сенсі фітнес – це оздоровча методика, що дозволяє змінити форми тіла та його вагу і надовго закріпити досягнутий

результат. Заняття фітнесом повністю задовольняють потреби людини у руховій активності, що сприяє збереженню і зміцненню фізичного здоров'я, а різноманіття програм робить їх доступними й дозволяє задовольнити будь-які інтереси.

Кількість чоловіків та жінок, які займаються оздоровчими видами фітнесу в Україні коливається в межах 2–3%. Для порівняння, в Нідерландах та Іспанії фітнесом займається 12% населення; у США спортивні зали відвідує 20%; у Германії – 7,7%. Низький відсоток занять оздоровчими фітнес-програмами пояснюється відсутністю в українців фінансових та технічних можливостей, низьким рівнем мотивації [4].

Високі темпи розвитку фітнес-індустрії у світі спричинили появу великої різноманітності нових програм (перші тренувальні програми сформувалися ще під час Другої світової війни), внаслідок чого це ускладнює створення єдиної універсальної кваліфікації.

За класифікацією М. Булатова, Ю. Усачова фітнес-програми поділяються на [2]:

- програми, які засновані на одному виді рухової активності;
- програми, які засновані на поєднанні декількох видів рухової активності;
- програми, які засновані на поєднанні одного або декількох видів рухової активності й різних факторів здорового способу життя.

Програми, що об'єднують різні типи рухової активності, можна розділити на кілька категорій, що базуються на різних принципах: активності аеробної спрямованості; оздоровчих видів гімнастики; силової активності; водних видів рухової активності (аквафітнес); та засобів психоемоційної регуляції. Ці програми також можуть бути віднесені до різних напрямків, таких як аеробна чи силова спрямованість, ментальний фітнес та комплексні програми фітнесу.

Найбільш поширеними стали фітнес-програми, які використовують рухову активність аеробного типу і спрямовані на стимулювання позитивної мотивації у студентів стосовно інноваційної системи фізичного виховання. Ці програми отримали велику популярність та сприяли появі терміну "аеробіка". Основними рухами в аеробіці є різні види ходьби (наприклад, step-touch, підіймання колін), стрибки (skipping, jumping-jack, power-jump), махи ногами (kick), присідання (squat), випади (lunge) [3].

Експерти розрізняють аеробіку за рівнями навантаження: низький (low impact), середній (middle impact) і високий (high impact). Кожна фіт-

нес-програма складається з таких етапів: розминка (warm-up), основна частина тренування (workout) та завершальна частина (cool-down) [14].

Значну увагу сучасних дітей викликає і ігрова діяльність. І хоч вона є чи не найдавнішим і найдоступнішим педагогічним інструментом, гра залишається найкращим способом зробити заняття цікавішим та заохотити здобувачів освіти до різних видів рухової активності.

Реалізація концепції Нової української школи передбачає активне використання ігрової діяльності для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу.

Особлива увага повинна бути зосереджена на іграх у початковій та середній ланці, оскільки саме на цьому етапі вкладаються основи ігрової діяльності. Ця діяльність спрямована на розвиток ігрових умінь і техніко-тактичних взаємодій, які стануть основою для подальшого вивчення спортивних ігор. Для кожної вікової групи дітей існує свій власний асортимент ігор, хоча іноді можуть бути винятки. Використання ігрової технології являє собою особливу форму навчання, яка дозволяє зробити звичайний урок цікавим та захоплювальним. Проте різноманіття різних ігрових вправ не означає довільність їх побудови – повинне відповідати основним принципам фізичного виховання.

Як свідчить аналіз спеціальної науково-методичної літератури на сьогодні існує велика кількість різноманітних програм та педагогічних технологій, які регламентують зміст, форми та засоби організації і проведення різноманітних фізкультурно-оздоровчих та фізкультурно-спортивних заходів [14].

Спортивно-масовий захід – це важливий засіб спрямований на подальше збільшення кількості тих, хто займається фізичною культурою та спортом. Він є потужним стимулом відчуття приналежності до особливої спортивної спільноти. У системі фізкультурно-оздоровчої роботи спортивно-масові заходи висвітлюються як змагальна, ігрова діяльність, учасники якої з урахуванням їхнього віку, статі, підготовленості мають приблизно однакові шанси на перемогу. Ця доступність створюється спеціальним підбором змагальних дисциплін, складності та довжині дистанції, ваги предметів, що використовуються, а також часом та інтенсивністю виконання вправи. З метою забезпечення рівних можливостей кожного учасника для досягнення перемоги, використовуються фори, зрівнюючи коефіцієнти й додаткові бали.

Фізкультурно-оздоровча діяльність за програмою Всеукраїнської учнівської ліги «Здорова Україна» (ігри, челенджі, квести тощо) охоплює

усіх здобувачів загальноосвітніх навчальних закладів і спрямована на закріплення і вдосконалення вивчених варіативних модулів [8].

Основу для ефективної фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів та учениць складають такі підходи, як вибір варіативного модуля, гендерний підхід, доступність, безпека. Головні завдання Учнівської ліги – мотивація школярів до рухової активності та занять спортом, формування навичок здорового способу життя, сприяння розвитку шкільного спорту, упровадження інноваційних технологій у діяльність закладів загальної середньої освіти територіальних громад при проведенні фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, а також уроків фізичної культури відповідно до Концепції Нової української школи. Відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2023-2024 навчальному році освітньої галузі «фізична культура» вказано [8], що для участі в Ліги учні класу самостійно, без впливу вчителя, об'єднуються в команди, їх склади не можуть змінюватися на наступних етапах Ліги.

Заходи Ліги проводиться в кожному класі закладу або декількох класах одного віку. Ігри проводяться наприкінці кожної чверті чи триместру.

✓ Перший етап – «Ліга дружніх», яка проводиться без рахунку і оголошення переможців.

✓ Другий етап – «Ліга сміливих». Заходи Ліги організуються спільно колективами двох не надто віддалених один від одного закладів освіти.

✓ Третій етап – «Перша ліга». Заходи Ліги організуються в територіальній громаді, районі, місті.

✓ Четвертий етап – «Вища ліга» (обласний етап), який проводиться відповідними обласними державними органами управління освітою.

✓ П'ятий етап – «Супер ліга». Головне в цих змаганнях – регулярні заняття з підготовки до змагань, участь у них, прагнення не перемогти суперників, а "перемогти себе", покращити особистий рекорд.

Останнім часом в Україні стали популярними різноманітні масові заходи, такі як забіги на різні дистанції, естафети, кроси та інші події. В наш час основний акцент здійснюється на благодійних забігах, спрямованих на підтримку українських захисників. Ці події стають нагадуванням для всіх громадян про продовження війни та необхідність активності й співчуття кожного [14].

Звертаючи увагу на поліпшенні фізичної готовності та морально-патріотичного виховання здобувачів освіти, а також пропагуючи здоровий спосіб життя серед населення, оздоровчі та спортивні заходи вирішують низку важливих соціальних завдань.

1. Поширення фізичної культури та спорту забезпечується використанням методів наочності, таких як організація місця проведення події, надання інформації про її зміст, хід та результати, а також за допомогою рекламних заходів.

2. Розширення менеджерської та маркетингової спортивно-рекреаційної структури діяльності.

3. Виявлення перспективної молоді для занять різними видами спорту.

4. Встановлення спортивних рекордів, виявлення найсильніших учасників і команд, комплектування збірних команд (закладу, підприємства, району, міста).

5. Національно-патріотичне виховання, яке базується на традиційних основах фізичного виховання українського народу.

6. Обмін досвідом роботи, розширення сфери спілкування, збагачення інтелекту та об'єднання інтересів стають можливими через спільну підготовку до спортивних та рекреаційних заходів, участь у складі команд, а також як участь глядачів і вболівальників.

7. Залучення населення до суспільно-корисної діяльності в галузі фізичної культури й спорту. У сфері оздоровчої та спортивної роботи важко домогтися успіху без залучення помічників, членів комісій, спортивних суддів, волонтерів, спонсорів, представників радіомовлення та преси.

В кожному окремому випадку при проведенні оздоровчого чи спортивного заходу ставляться конкретні завдання, що відповідають його головній меті та сприяють її досягненню повною мірою..

Проте, невирішені проблеми, а саме: відсутність привабливої й доступної інфраструктури для регулярних занять здобувачів освіти фізичною активністю і спортом, застаріла матеріально-технічна база комунальних та державних інфраструктурних об'єктів, обмежене фінансування призводять до того, що значна частина населення України веде нездоровий та пасивний спосіб життя, практично вся спортивна інфраструктура недоступна для осіб з інвалідністю. Загальна кількість спортивних споруд в Україні достатня велика, проте більшість з них не відповідають міжнародним стандартам проведення змагань.

Висновки. Позитивний вплив рухової активності на здоров'я дітей та молоді засновано на тісному взаємозв'язку роботи м'язів людини і нервової системи, обміну речовин і роботи внутрішніх органів, що дозволяє розглядати її як потужний не фармакологічний фактор збереження та розвитку здоров'я.

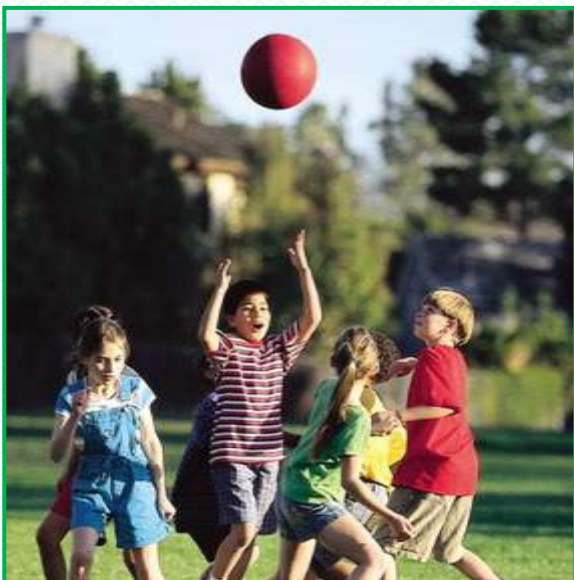
Стимулювання підвищення рухової активності серед здобувачів освіти повинно починатися з реалізації комунікаційної стратегії, яка мотивує і прищеплює культуру занять спортом, рекреаційною діяльністю, закладає основи здоров'язбережувальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Босенко А.І., Макаренко А.В. Фізіологія фізичних вправ: підручник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2015. 268 с.
2. Булатова М.М., Усачов Ю.О. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. Теорія і методика фізичного виховання. 2008. 68 с.
3. Воловик Н.І. Сучасні програми оздоровчого фітнесу: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 48 с.
4. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: теорія та практика. Київ: Олімп. література, 279 с.
5. Заболотна І.Е., Яценко Ю.Б. Поширеність ожиріння та надлишкової маси тіла серед дітей і стан їхнього здоров'я. *Український журнал дитячої ендокринології*. 2017; 3-4: 9-14. URL: <http://ujpe.com.ua/article/view/121932>
6. Закон України. Про фізичну культуру та спорт. *Відомості Верховної Ради України*. 1994. № 14. Стаття 80.
7. Законодавство України – Офіційний портал Верховної Ради України.
8. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році освітня галузь «Фізична культура». URL: <https://www.schoollife.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/Methodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-fizychnoyi-kultury-u-2023-2024-navchalnomu-rotsi.pdf>
9. Круцевич Тетяна, Сергій Трачук, Інна Мамедова. Заходи до підвищення рухової активності в скандинавських країнах. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2020. № 1.
10. Леонов Я.В. Роль спортивної індустрії в сучасному суспільстві. *Ефективна економіка*. 2020. № 12.
11. Майструк Галина, Думчева Анастасія, Скорбун Ірина, Володимир Банніков, Ганна Костенко. Зміцнення здоров'я та профілактика неінфекційних захворювань у закладах загальної середньої освіти: посібник для освітян. 136 с. URL: <https://knowledge.org.ua/wp-content>

12. Осіна Н.А. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів: метод. рекомендації. Запоріжжя, 2018. 31 с.
13. Рівень залученості дітей та молоді до рухової й фізичної активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я. URL: <https://biloruska.foundation/doslidzhennia-shchodo-fizychnoi-kultury-ta-sportu/>
14. Технології організації рухової діяльності: навчально-методичний посібник / [колектив авторів] [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.
15. Товт В.А. Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності: навчальний посібник для викладачів і студентів. Ужгород, ДВНЗ «УжНУ», «Говерла». 2015. 88 с.
16. Active transportation in children over the years, 2010-2018. URL: <https://www.canada.ca/en/public-health/services/publications/healthy-living/active-transportation-children-over-years-2010-2018.html>
17. Camille Bello Lifeexpectancy: Where in Europe do people live the shortest and the longest? URL: <https://www.euronews.com>
18. CIA World Factbook. URL: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/life-expectancy-at-birth/country-comparison>
19. Comprehensive mental health action plan 2013–2030. Geneva: World Health Organization; 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
20. Data and statistics World Health Organization: [Веб-сайт]. URL: <https://www.theguardian.com/global/2019/apr/07/age-is-no-barrier-meet-the-oldest-top-athletes>
21. Department of Mental Health and Substance Use World Health Organization Geneva: World Health Organization; 2022, Switzerland. URL: <https://www.who.int/health-topics/mental-health>
22. Eurostat. URL: <https://ec.europa.eu>
23. Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases, “Database World Health Organization”. URL: <https://www.gdforum.org/health-diplomacy-course?qclid=CjwKCAiAt5euBhB9EiwAdkXWO3TzM267dJfo0DzkXCM4oMtnRhcKXUWUZk45E4D1TGHAd49lCswmRoCXoAQAvD BwE>
24. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9241592222>
25. How to Get Started with Relaxation Techniques for Kids. URL: <https://www.savethechildren.org/us/charity-stories/easy-at-home-relaxation-activities-to-help-calm-kids>
26. Physical activity, “Database World Health Organization”. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>
27. Special Eurobarometer 525 “Sport and Physical Activity” April-May 2022 – Percentages shown are at EU27 level. URL: <https://europa.eu/eurobarometer>

28. STEPS. URL:
[https://www.phc.org.ua/sites/default/files/users/user90/2019 STEPS report ukr.pdf](https://www.phc.org.ua/sites/default/files/users/user90/2019_STEPS_report_ukr.pdf)
29. Stake, R. E. (1995). The art of case study research. London: Sage Publications Ltd.
30. Stewart, Alison (2014). Case study. In Jane Mills & Melanie Birks (Eds.), Qualitative methodology. A practical guide (pp.145-159). Thousand Oaks, CA: Sage.
31. Swanson, D.A. & Morrison, P.A. (2010). Teaching business demography using case studies. *Popul Res Policy Rev*, 20 (1), 93-104
32. The Role of Physical Activity and Sport in Mental Health. *Faculty of Sport and Exercise Medicine UK*: [Веб-сайт]. URL:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9902068/>
33. Ukraine – WHO Data. URL: <https://data.who.int/countries/804>
34. Копенгаген, Європейське регіональне бюро ВООЗ; 2020. Ліцензія: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
35. ООН. URL: <https://www.un.org>
36. UIF. URL: <https://uifuture.org/>
37. United Nations Office on Drugs and Crime. URL: <https://www.unodc.org>
38. United Nations Department of Economic and Social Affairs: World Population Prospects 2022. URL: <https://population.un.org/wpp/>
39. UNODC, World Drug Report 2010 (United Nations Publication, Sales No. E.10.XI.13.
40. White Paper on Sport, “Database European Union Law”. URL:
https://www.msmt.cz/uploads/Areas_of_work/sport_and_youth/Bila_kniha_sport_eng.pdf
41. WHO updates guidelines on fats and carbohydrates. URL:
<https://www.who.int/news/item/17-07-2023-who-updates-guidelines-on-fats-and-carbohydrates>
42. WHO. URL: <https://www.who>
43. World Health Organization. (2018). Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world: at-a-glance.
44. World Health Organization. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272721>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
45. World Bank Open Data, URL: <https://data.worldbank.org>
46. World health statistics 2023: monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goal.



Майя ЗУБАЛЬ

1.2. ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ПИТАНЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. Теоретична підготовка як складова процесу фізичного виховання досить багатогранна методична категорія, яка в певних межах конкретної цілеспрямованості може виступати в різних професійно-прикладних іпостасях: як засіб фізичного виховання, як метод, як змістово-інформаційна чи освітня сутність.

В певній педагогічно-спрямованій "обробці" одна і та ж тема може виступити з метою досягнення різних педагогічних завдань, різних етапів (окремих, загальних), різних навчальних блоків, як от: агітація, пропаганда, аргументація, логіка, доказовість, спонукання до практики, освітня інформованість, засвоєння необхідно-забезпечуючих знань тощо.

Такий широкий педагогічно-впливовий діапазон складає вагому та одночасно складну реалізаційну тріаду – «важливість – складність технологій доведення – необхідність». Тобто, якщо вести мову про сприймання фізичного виховання як впливову педагогічну дію на "свідомість" школяра і через неї безпосередньо на "організм" його, то обійтися без теоретичної підготовки просто таки не можна. Визнання "важливості" диктує практичну "необхідність" її обов'язковості, а потім у послідуєчому і певних змістових конструктивно-організаційних зусиль щодо технології практичної реалізації.

Ключові слова: теорія, практика, рухові навички, функціональна підготовка, учні, фізична культура, фізичне виховання.

Maya ZUBAL. Theoretical training in physical education of students in the context of the issue of health protecting technologies in the sphere of physical culture

Abstract. Theoretical training as a component of the process of physical education is a rather multifaceted methodical category that, within certain limits of specific purposefulness, can appear in various professional and applied guises: as a means of physical education, as a method, as a content-informational or educational entity.

In a certain pedagogically oriented "processing", the same topic can appear with the aim of achieving different pedagogical tasks, different stages (separate, general), different educational blocks, such as: agitation, propaganda, argumentation, logic, evidence, encouragement to practice, educational awareness, assimilation of necessary-providing knowledge, etc.

Such a wide pedagogical and influential range constitutes a weighty and at the same time complex implementation triad – "importance – complexity of proof technologies – necessity". That is, if we talk about the perception of physical education as an influential pedagogical effect on the "consciousness" of the schoolboy and through it directly on his "organism", then it is simply impossible to do without theoretical training. The recognition of "importance" dictates the practical "necessity" of its obligation, and then, in the following, certain constructive and organizational efforts regarding the technology of practical implementation.

Key words: *theory, practice, motor skills, functional training, students, physical culture, physical education.*

Вступ. Процес фізичного виховання школярів згідно з шкільною навчальною програмою учнів I-XII класів закладів загальної середньої освіти та інших навчальних закладів різних типів передбачає оволодіння школярами певним обсягом і тематикою теоретичних знань, відомостей, інформації стосовно фізичної культури і спорту.

Теоретичні знання передбачають певну систему фактів, закономірностей, які закладені в основу правильно організованого процесу фізичного виховання і розуміння його для життєдіяльності людини.

Виклад основного матеріалу. Набуття теоретичних знань з предмету "фізична культура" є одним із складових компонентів загальнокультурної освіченості особи з одного боку, з іншого – це складова частина загального процесу фізичного виховання школярів.

Але цільове призначення теоретичної підготовки не вичерпується тільки цим, це по суті фундамент, на якому будується самосвідомість, психологія школяра щодо до фізичної культури і спорту як життєдіяльної необхідності організму людини, це також досить вагомий інструментарій для практичної реалізації складових моделі випускника ЗЗСО: сформована позитивна позиція до фізичної культури і спорту; зорієнтованість на самостійні заняття фізичними вправами чи обраним видом спорту. Застосування слова "фундамент" означає не констатацію самого факту, а необхідність будувати його у процесі фізичного виховання в школі, як цілеспрямовану управлінську дію учителя. Дещо деталізуємо це твердження.

В ідеалі кінцева мета фізичного виховання в школі – це досягнення фізичної досконалості особи школяра, яка в технологічній реалізації фундаменталізується на цілісності і єдності "свідомого" та "фізичного". Якщо погодитися з таким твердженням, то і виникає необхідність теоретичної підготовки школярів з фізичної культури. При цьому мова йде не про можливість, бажаність її використання, а про необхідність і обов'язковість як органічний елемент системи. Важливо, що йдеться не про сам факт наявності (присутності) її на рівні формальності, а про впливову, спрямовальну силу, яка очікується в результаті її реалізації. Теоретична підготовка у цьому контексті повинна забезпечити формування позитивної позиції школярів до фізичної культури, спонукання до самостійних занять, повинна надати знання для цього, активізувати процес рухової і функційної підготовки.

Така складність ефекту, який очікується від теоретичної підготовки, заперечує її, як тільки потік (передачу) навчальної інформації від учителя до учня, з метою відтворення, для оцінювання та виконання плану.

Це змістовий інструмент професійного маніпулювання, жонглювання, різної комбінаторики (агітація, пропаганда, переконання, аргументація, спонукання і багато ін.). А це досить складне реалізаційне завдання, яке потребує не абиякої професійної компетенції учителя.

Недооцінка теоретичної підготовки в практиці сучасної системи фізичного виховання в закладах освіти наклала відбиток на недостатню професійну готовність учителя до проведення цієї ділянки роботи.

Методичні аспекти. Формування у школяра позитивної позиції до занять фізичними вправами, орієнтація їх на усвідомлено-необхідні самостійні заняття (на рівні потреби) першочергово залежить, на скільки вдається педагогам вплинути на дієвість світогляду його в цій специфіці.

Вирішення цього складного завдання може бути знайдено тільки шляхом підсилення теоретичної підготовки учнів, шляхом внесення в процес фізичного виховання принципів і методів теоретичної (спочатку словесної, а тоді і практичної) аргументації, спонукально-пропагандистської інформації. За образним висловом Дж. Бернала, «в сучасному світі мозок, не загострений наукою, не вартий і ломаного гроша» [2, с. 82-153; 5, с. 93].

Підвищення дієво-практичного значення теоретичної підготовки у фізичному вихованні потребує зміни традиційних систем та перегляду принципів і положень дидактики у прикладному пізнанні. На необхідність таких змін вказують багато вчених [2, с. 128-142].

Внаслідок досліджень ми дійшли висновку, що зміна системи фізичного виховання, її дидактичної сторони, можлива сьогодні на базі підсилення ролі теоретичної підготовки, побудованої на сучасних досягненнях гносеології, педагогіки, психології, логіки, кібернетики та даних передового педагогічного досвіду.

В даному підрозділі будуть розглянуті основні методичні аспекти організації теоретичної підготовки школярів, її сутності та змісту.

Якщо конкретизувати, що мається на увазі у плані теоретичної підготовки школярів, то методична компетенція, зміст її реалізації – це педагогічна спрямованість для забезпечення, вирішення, пошуку таких теоретичних програм і впливових дій:

- агітація, пропаганда з метою викликати у школяра загальну зацікавленість, загальний інтерес до певного розділу, або питання фізичної культури чи процесу фізичного виховання. Маємо на увазі не абстрактно-узагальнююче взагалі, а конкретизоване в загальній систематиці;
- логічність, аргументація на теоретичному рівні, тобто це не тільки слова, а практична можливість з метою викликати пізнавальний інтерес;
- переведення логічності, аргументації, пізнавального інтересу на рівень спонукання школяра до практичної спроби (керованої чи самостійної) з метою доведення позитивної ефективності та практично-значущої можливості;
- переведення практичної спроби на рівень розширення сфери особисто-значущої діяльності з метою формування переконання;
- переведення переконань на рівень протидійності до протилежних (негативних) поглядів, звичок, способу життя тощо;
- переведення переконань на рівень самостійних занять. Позитивне розв'язання умовного конфлікту між "теорією і практикою" на користь останньої;
- озброєння школяра спеціальними знаннями, уміннями, навичками, щодо засобів, методів, правил з метою забезпечення самостійних занять;
- забезпечення загальнокультурної освіченості (інформованості) школяра (як особистості) про фізичну культуру і спорт.

З перерахованими пунктами, в цілому, можна погоджуватись чи ні, можна їх скоротити, або, навпаки, змінити формулювання, але не можна

заперечити їх важливість і необхідність. Практична реалізація їх без теоретичної підготовки школяра як форми впливової дії на свідомість неможлива. По суті це і виступає основним аргументом визначення теоретичної підготовки як засобу у загальній системі фізичного виховання в школі.

З формальної точки зору, в системі шкільної освіти це передбачається шляхом введення в навчальні плани досить обсягової дисципліни "валеології". Але реалізаційні тенденції зводяться тут до механічно-формальної суми зусиль двох непідпорядкованих навчальних дисциплін: "валеології" та "фізичного виховання". Як правило, хто веде першу не зовсім професійно, орієнтується на другу, а хто веде другу, – на першу.

Ідея зводиться не до того, щоб внести пропозицію "було б непогано, коли б валеологію читав учитель фізичної культури". Мова йде про те, що досить вагома частина обсягу навчального матеріалу валеології в прикладній орієнтовній спрямованості на фізичну культуру – це органічно цілісна складова самого процесу фізичного виховання. І тут немає потреби виділяти "валеологію" як ізольовану дисципліну. Є процес фізичного виховання, сутність якого в цілісності включає в себе і теоретичні знання, а ведення такого процесу – це професійно-діяльний обов'язок учителя фізичної культури. Це певне перенесення акцентів в тлумаченні сутності самого питання.

Суттєвим моментом тут є те, що теоретичну підготовку не можна розглядати як додатковий засіб підвищення ефективності фізичного виховання, це обов'язкова, системно-функційна необхідність професійної діяльності учителя фізичної культури.

Як свідчить багаторічна традиція та й практика сучасного фізичного виховання у школі, цей розділ роботи залишається поза спеціальною увагою учителів фізичної культури чи навіть просто ігнорується, хоча всі нормативно-програмні умови для цього існують. Візьмімо "Концепцію фізичного виховання молоді України", "Навчальну програму з фізичної культури для шкіл" (пояснювальна записка), де є досить вагома орієнтація на це [2, с. 169-185]. Мало того, у навчальній програмі для кожного класу подається зміст, обсяг, перелік тих теоретичних відомостей, якими повинні оволодіти учні.

Певною мірою під теоретичною підготовкою школярів розуміється використання учителем словесних методів навчання, які супроводжують загальний процес фізичного виховання у школі. Тобто теоретична підготовка розглядається як методичний придатак, її розуміють як використання методу "слова" (розповідь, пояснення про те, що вивчається,

ознайомлення з тим, де і як використовується тощо). У даному випадку можна навести й інші обґрунтування, але всі вони будуть виявляти методичний, а в окремих випадках рецептурно-заходовий характер. Такий стан має своє пояснення.

Наявна система фізичного виховання у школі та й в інших навчальних закладах десятиріччями розглядала фізичне виховання як безпосередньо впливову "атаку", спрямовану на організм особи (як біолого-морфологічної системи) при мінімальній участі свідомості самої особи школяра. Та й цей мінімум забезпечувався, як правило, такими аргументами: ти повинен, ти зобов'язаний, незадовільна оцінка у журналі, таблиці, заліковій книжці, позбавлення стипендії; у військових – не допуск до обіду; на підприємствах – додаткові дні до відпустки" та багато інших аргументів такого зразка, в основі яких закладена ідея – "безвихідь".

Кінцевий результат фізичного виховання у школі – це без сумніву "сформована позитивна позиція особистості школяра щодо фізичної культури, фізичного виховання в плані практичного наслідування позитивних людських надбань, які повинні стати діяльно-практичною поведінкою в житті людини". Цілком зрозуміло, що практично досягти цього без участі свідомості особи неможливо. Основним впливовим засобом для формування такої свідомості виступає "теоретична підготовка". Це "атака" на свідомість школяра як основна впливова мета. Дієвість, ефективність такої "атаки" можлива тільки у тім випадку, коли теоретична підготовка школяра буде цілеспрямована на це.

Визначена необхідність, значення теоретичної підготовки в загальній системі фізичного виховання школярів потребують в реалізаційному плані дотримання, врахування певних методичних основ, правил, умов стосовно цього.

Для реалізації її можуть бути використані різні форми організації теоретичної підготовки, наприклад, класична форма – урок, а точніше теоретичний урок, який проводиться за загальноприйнятою структурою. На сьогоднішній день урок фізичної культури не можна уявити без спортивної форми, спортивного залу чи майданчика. Не звично уявити його у класній кімнаті, коли вчитель і учні знаходяться у звичайному одязі, на уроці йде опитування за домашніми завданнями, подається новий матеріал, ведуться дискусії, використовуються методи проблемного навчання і т.д.

Крім цього, урок може бути не тільки суто теоретичним, а комбінованим, на якому відводиться певний час для теоретичної підготовки. Такі

уроки доцільні тоді, коли зміст теоретичної підготовки передбачає термінове практичне опробування, підтвердження, активізацію.

Для теоретичної підготовки можуть бути використані спеціальні виховні години, які носять фізкультурно-просвітницький зміст. До участі тут можуть залучатися запрошені особи як з школи, так і поза нею. Такі заходи можуть проводитися сумісно для учнів і батьків.

Елементи теоретичної підготовки можуть бути вплетені у процес проведення спортивно-масових заходів (змагання, свята, дні здоров'я, туристичні походи, колективні екскурсії, відвідування та перегляд змагань, відео, показові виступи і т.ін.).

Важливою формою для теоретичної підготовки школярів виступають домашні завдання. Але у цьому випадку слід зберегти збалансованість їх мети між самостійністю, самопізнанням та класичним обов'язком учителя у перевірці їх виконання.

Реалізація теоретичної підготовленості школярів складає навчальну діяльність, в основі якої закладене специфічне спілкування між учителем і учнями з допомогою тексту пізнавальної інформації (матеріалу), який йде від вчителя. В цьому процесі, який веде до взаєморозуміння взаємодіють дві сили: сам зміст тексту навчального матеріалу і те, що проходить у психіці учня, коли він його сприймає (якісний ефект).

Учень сприймає текст через сигнали, якими є слова, словотворення, речення, а також взаємозв'язок між ними, тобто монтаж. Розуміння сприйнятого тексту залежить, по перше, від здібності учня сприймати ці сигнали, по-друге, від вміння на них реагувати. Щоб це сталося чи було в наявності, не аби яке значення має "технологія" та сутність самого змісту навчальної інформації, що передається. Це складає розуміння професійної змістової компетенції вчителя (що читати, що подавати учням), з одного боку, та педагогічної майстерності (як читати, як подавати), з іншого.

Послідовність та упорядкованість професійних дій учителя для організації теоретичної підготовки передбачає проходження та виконання певних етапів.

Перший етап – визначення та розробка тематики теоретичної підготовки на окремі періоди часу: на навчальну чверть, рік, декілька років, на весь період навчання. Змістову основу визначення тем складають навчальні програми з валеології, анатомії і фізіології людини, фізичної культури (розділ знань).

Одночасно з цим слід врахувати, що це не набір окремих розрізнених тем, а систематика цілісності загального спрямування їх, яка вклю-

чає питання: будови організму людини, цілісності функціонування його, феномен адаптації, реагування на зовнішній вплив, вплив рухомості, дозованих вправ на функціонування організму, позитивні, негативні явища, загальноосвітня та прикладна інформованість та ін.

Коли йдеться про визначення тематики з урахуванням дисциплін анатомії, фізіології, валеології не мається на увазі дублювання (повторення) їх. Так чи інакше вони складають вихідну фундаментальну основу, а тому потребують у різних межах відновлення цих знань в пам'яті, надання їм прикладної (фізкультурної) значущості.

Визначення тематики передбачає врахування та відповідність її програмовому матеріалу стосовно навчання рухів та розвитку рухових якостей відповідного класу та засобів реалізації (гімнастика, ігри, легка атлетика і т.ін.).

Другий етап передбачає визначеність кожної теми стосовно цільової впливово-педагогічної спрямованості її, тобто постановка педагогічної задачі. Адже сама наявність тематики це застиглий факт наявності, який немає цілеспрямованого реалізаційного значення. По суті це переусвідомлення теми з позиції відповіді на питання: для чого тема, чого треба досягти, що очікується (який ефект) в результаті її реалізації? Будь-яка тема може бути інструментом для агітації та пропаганди, аргументування, спонукання до практичної спроби, пробудження цікавості, інтересу, виклику роздумів, як факт поінформованості та загальноосвітньої орієнтації і багато ін.

Такий великий розмах можливих варіантів впливової спрямованості потребує конкретизованої визначеності, системної упорядкованості та послідовності усього комплексу тем. Це певна упорядкованість та систематика набору тем з урахуванням вимог першого та другого етапів.

У нашому розумінні зміст теоретичної підготовки (перелік тем, їх обсяги, послідовність, приклади, конкретизація, сценарійно-методична технологія тощо) – це інструментарій, який має підпорядкований характер щодо спрямованості досягнення конкретної кінцевої мети чи результату. Окрема тема може бути максимально зовнішньо ефектна (за тематикою, технологією доведення її до школяра), але не раціональною щодо конкретного періоду, випадку, кінцевого результату і навпаки. У кожному окремому випадку теми можуть бути різні (тематика – не догма, яка забезпечує кінцевий результат, не в тематиці сила). Один і той самий кінцевий результат може бути досягнутий за допомогою зовсім не схожих тем, сценаріїв, технологій.

Домінантою у теоретичній підготовці школярів є педагогічна спрямованість тематики її, яка виступає як догма системи фізичного виховання у школі. Змістові, спрямовуючі аспекти тут мають зводитися до пошуку забезпечення таких теоретичних навчальних програм, які б забезпечували конкретний результат як в окремому випадку, так і в сумі до загального цілого.

Третій етап – безпосереднє опрацювання, створення, розробка змісту кожної окремої теми. Він включає конкретизацію змістової сутності навчального матеріалу та підготовку його в професійно-методичній обробці для навчально-пізнавальної передачі та доведення до учнів з урахуванням їх готовності до ефективного сприйняття.

Заключний етап – аналіз досягнутих результатів, визначення прорахунків як вихідного стану для наступної теми та коректування її відносно цього. В зв'язку з цим виникає необхідність певної педагогічної обробки змісту тексту, щоб, з одного боку, допомогти учням у сприйнятті, з іншого – максимально мати дидактичний ефект (в систематиці, послідовності, ускладненні, розвитку), тобто підготовка тексту до передачі його учням. В першу чергу це стосується визначення головного задуму, думки, завдань, які визначають цілеспрямованість тексту та його словесну оболонку у їх єдиній конструкції.

Таким чином, підготовка тексту – це проникнення в нього шляхом вивірення загальної форми і конкретних особливостей до глибини його сутності. Головна сутність виступає не як однозначна одиниця, а структурно включає в себе певні складові, які допомагають рухатись від часткового до загального, коли навчальний матеріал прослуханий і всі його суттєві віхи "охоплені", приходить розуміння прослуханого як єдиного цілого. Всі елементи тексту об'єднуються в єдину систему, даючи відповідь на питання: як, для чого і про що велось у тексті. При цьому цілісне сприйняття тексту може наступити одномоментно, стрибкоподібно, як раптове осявання. Такі осявання мають яскраве емоційне забарвлення – сильне почуття радості та пізнавального задоволення.

Як правило, у тексті навчального матеріалу може бути закладена не одна головна сутність, а сукупність їх, рівнозначних або організовано ієрархічних. У розгорнутих текстах можуть бути присутні багато сутностей з різними рівнями узагальнення від конкретно-часткових до загальнолюдських цінностей.

Побудова тексту і способу його представлення учням може здійснюватися за системою "питання – відповідь". Тут можуть бути дві різновид-

ності питань, а точніше – уявних та істинних способів їх задавання: перший у вигляді бесід, круглого столу, колективного пошуку істини під керівництвом учителя, коли кожен висловлює свою думку стосовно питання, а учитель по крупинам узагальнює їх і представляє як підсумковий варіант; другий – розмірковування, осмислений діалог з самим собою або уявним співрозмовником. Це русло, дотримуючись якого, здійснюється виклад матеріалу.

Виклад теоретичного матеріалу в системі "питання-відповідь" повинен мати емоційне забарвлення – пізнавальне здивування, інтригу, зацікавленість. Використання ідеї "здивування" як початку пізнання досить важливе для навчання. Теперішній школяр не звичний до здивування: з першої хвилини свого народження його оточують радіо, телефон, телевізор, відео і т.ін., він швидко втрачає здібність до здивування. А тому перед учителем стоїть спеціальне і непросте завдання: організувати навчання так, щоб кожен раз те, що він "несе" в клас, викликало здивування. Навчальний матеріал, як правило, зобов'язаний бути препаратований під цим кутом зору, адже те, що ми сприймаємо як буденне несе в собі об'єктивні ознаки здивування. А тому для вчителя перш за все важливо усвідомити це завдання у підготовці до теоретичного уроку. І якщо здивування школяра буде цілеспрямовано організоване, воно "запустить" питання, з якого, як ми говорили, починається діалог з текстом. Крім цього, питання – не тільки пусковий механізм пізнання, а і зовнішній стимул, що визначає та обумовлює напрямок процесу.

Вміння вчителя працювати та подавати текст навчального матеріалу на рівні розмірковування логічно пов'язаних питань – це певний варіант його педагогічного мистецтва, майстерності.

При виборі характеру питань рекомендується дотримуватися певних вимог:

- 1) в питанні повинна бути деяка невідомість;
- 2) ця невідомість повинна бути подана в такій формі, щоб її можна було в певних межах доступності вичленити (звільнити закладену у питанні невідомість від зайвого);
- 3) у питанні повинна бути одна складність.

Але слід зазначити, що, ведучи мову про систему "питання-відповідь", в теоретичній підготовці дуже важливо зрозуміти, що значення має не сам факт наявності, присутності питання, а кому вони адресуються, на основі чого виникають та ставляться (спонтанно, довільно, упоря-

дковано, взаємопов'язано, системно і т.ін.), чи несуть вони пізнавальну зацікавленість в системно-змістовій динаміці.

Неврахування значення теоретичної підготовки та надання їй спрямовуючого змісту є однією із причин складності і практичної недостатності у формуванні позитивної позиції до фізичної культури, з одного боку, з іншого – не дає можливості і гальмує ефективність практичної результативності фізичного виховання взагалі.

Вирішити ці завдання неможливо без урахування та дотримання таких загальнометодичних умов:

1) визначення організаційно-методичних форм передачі теоретичних відомостей школярам. Загальний орієнтир тут зводиться до вибору способів навчання: репродуктивним (відтворювальним) чи продуктивним (творчим). Відтворювальному способу характерна орієнтація організації занять (методи, прийоми, засоби і т.д.) на запам'ятовування матеріалу і наступне відтворення його. Відтворювальний спосіб організації навчання не сприяє розвитку пізнавальної активності учнів, а призводить до зниження інтересу до навчальної діяльності. Творчому способу характерна орієнтація на всебічний аналіз змісту матеріалу, завдань, їх вирішення конструктивними способами передбачення самим школярем кінцевого результату, тобто, коли пізнавальний процес має творче спрямування, інтерес школярів до навчання і його результати набагато вищі.

Однак не правильно було б думати, що мова йде про використання тільки творчого способу. Він не може існувати без репродуктивного. З цього випливає, що виконання загальнометодичної умови "визначення організації подачі матеріалу" зводиться до визначення співвідношень, послідовності, систематики двох зазначених способів навчання у конкретизації методів, засобів, принципів, прийомів;

2) визначення організації переведення теоретичної підготовки у сферу практичної діяльності учня. Як відомо, знати і користуватись знаннями у практичній діяльності – це не одне і те ж. Це єдність знань і умінь – "знати, щоб уміти". А тому дана умова прямо-таки і є стрижневою основою теоретичної підготовки учнів і виступає як кінцева організаційна мета. Тільки у випадку її реалізації теоретичні знання будуть сприяти якісному оволодінню руховими навичками, розвитку в школяра потреби у фізичному вдосконаленні, вихованні звички до самостійних занять фізичними вправами, розвитку функційних можливостей.

Що стосується методів навчання теоретичних відомостей, то вони мають свою організаційну специфіку, що відбивається у їх назвах: пояснювально-ілюстративний метод (передача знань у готовому вигляді шляхом використання слова та наочності); інформаційно-повідомляючий; репродуктивний, відтворювальний (спонукання учнів на відтворення навчального матеріалу); пояснювальний, пояснювально-спонукаючий; інструктивно-практичний; проблемний (учитель порушує навчальну проблему, сам її вирішує перед учнями, звертаючи увагу на труднощі, протиріччя); частково-пошуковий, евристичний (учитель спонукає думку учня до самостійного вирішення поставленої проблеми чи завдання); дослідницький (на рівні самостійності учня). Ці методи реалізуються у використанні досить широких організаційних можливостей різних видів теоретичних занять: запитання–відповідь–оцінка; семінар–бесіда; семінар-коментарій; запитання–відповідь–обговорення; вирішення проблемних завдань («мозковий штурм»); прес-конференція; дискусія на основі імпровізації чи з наперед розписаними ролями і т.ін.

Засоби – це спеціально організовані впливові дії, які використовуються та становлять змістову основу для вирішення як часткових, так і загальних завдань фізичного виховання. До основного засобу навчання теоретичним відомостям належать інформованість школяра (учитель, книга, засоби масової інформації, самоосвіта, самоінформованість, відвідування та участь у спортивно-масових заходах та ін.).

Всі ці засоби, основу яких все ж таки складає учитель, як джерело спеціальної освітньої інформованості школярів, повинні складати певну системну упорядкованість в напрямку цілісності і єдності педагогічного впливу на «свідомість» і через неї на «організм». Це не що інше як реалізація загальновідомого в педагогіці дидактичного принципу «свідомості і активності».

Практична ідея тут зводиться до того, що під час проведення уроків учителю потрібно більше спілкуватися з учнями, вести з ними цілеспрямований, постійний діалог, пояснювати, аргументувати, доводити, заохочувати, стимулювати і т.ін.

Організаційно це зводиться до вплетення спрямованої теоретичної інформації в зміст проведення уроків в молодших; виділення певного часу для цього в окремих уроках в середніх; планування та використання спеціальних уроків в старших класах.

Окремої уваги заслуговує питання «змістово-тематичної сутності теоретичної підготовки в процесі фізичного виховання в школі».

Досить суттєвим моментом тлумачення змісту теоретичної підготовки є те, що вона як цілеспрямованість повинна нести та відображати в собі такі аспекти: освітньо-інформаційний, агітаційно-пропагандистський; спонукально-формулюючий до практичного наслідування; орієнтуючий та забезпечуючий специфічними знаннями, уміннями, навичками самостійних занять фізичними вправами на рівні здорового способу життя.

Цілком зрозуміло, така широка сфера спрямованості теоретичної підготовки не може бути забезпечена навчальним матеріалом тільки суто фізкультурно-спортивного змісту. Тут повинні бути присутні поняття, пов'язані з розумінням будови, функцій основних систем організму; біологічних закономірностей розвитку людського організму; енергозабезпечення життєдіяльності організму; факторів здорового способу життя та їх впливу на життєдіяльність; негативних факторів. Дані розділи можна вважати основними навчальними блоками, які повинні бути реалізовані в процесі фізичного виховання. Їх можна розширити, деталізувати. Але досить суттєвим і важливим моментом є та особливість, що вони в реалізації повинні не дублювати класичний зміст теоретичних положень валеології, анатомії, фізіології, а повинні подаватися і розглядатися крізь призму занять фізичними вправами та їх впливу на життєдіяльність людського організму.

На цій основі і будується подальша спеціальна фізкультурна освіченість школярів стосовно методів, засобів, видів, гігієни, техніки безпеки і т.п. а саме головне свідомо-предметно зумовлює підвищення ефективності практичних уроків фізичної культури в школі, використання домашніх завдань, орієнтація на самостійні, позаурочні форми занять, тренувань обраним видом спорту і т.п.

Це не тільки дуже важлива, але й педагогічно не легка реалізаційна особливість теоретичної підготовки в процесі фізичного виховання школярів.

Цілком закономірно виникає питання розподілу теоретичного матеріалу на одинадцять років навчання школяра у школі. Загальний принцип тут такий. Наведені вище навчальні блоки, присутні у кожному класі, тобто кожному році навчання. Ускладнення їх з врахуванням вікових особливостей з року в рік здійснюється за рахунок ускладнення змістової сутності самих питань кожного навчального блоку: підвищення науковості

аргументації, доведення, спонукання; підвищення результативності і т.ін. тобто одна і та ж тема може бути присутня в різних, по роках навчання, класах, але змістова складність, рівень розвитку аргументації тут буде ускладнюватися з року в рік.

Як наприклад, питання загартування. Діапазон кінцевого результату дуже великий – від обтирання до моржування чи від ранкової зарядки до заняття конкретним видом спорту на рівні Ш спортивного розряду і вище.

Щодо, формування рухової сфери школярів, то ця проблема на наш погляд досить добре вивчена і подана у багатьох працях з наукової, теоретичної, методичної, практичної точок зору. Зазначеним надбанням характерна всебічність розгляду її різними науками: фізіологією, біомеханікою, психологією, педагогікою та аналітичним професійно-прикладним поєднанням їх – теорією та методикою фізичного виховання. Крім цього, аналізуючи наявний стан фізичного виховання в школі можна стверджувати, що це ділянка роботи як одна із складових професійної діяльності учителів фізичної культури знаходиться в достатньому реалізаційному стані – в професійно-реалізаційному благополуччі. Виходячи з цього, ми не ставимо за мету деталізацію, а відсилаємо читача до відповідних теорій, підручників, навчально-методичних посібників. Обмежимося лише характеристикою певних загальних положень.

Рухова сфера людини як біологічної істоти досить різноманітна і широка. Постійний контакт із довкіллям, специфікою єдиного існування з ним, необхідність постійного вирішення багатьох проблем, завдань, питань, пов'язаних із життєдіяльністю примушують людину повсякчасно рухатися. Людина, яка з'явилася на світ, починає пізнавати його в першу чергу через рухи.

В основі будь-якого руху закладено поняття, що його виконання здійснюється у часі, просторі, з використанням певних сил, у певному ритмі, темпі, з певною амплітудою. Всі рухи здійснюються і мають певну структуру.

Просторові, часові та просторово-часові параметри характеризують кінематичну структуру рухів; взаємодію внутрішніх і зовнішніх сил, їх динамічну структуру; просторові, часові, просторово-часові і динамічні параметри у єдності – ритмічну структуру рухів.

Як правило, будь-який рух спрямований на вирішення якоїсь рухової задачі, рівні вирішення її можуть бути різні: свідомі, підсвідомі, автоматичні, рефлексорні. Якщо вирішення рухової задачі і подальший рух відпо-

відно до цього трапляється вперше, він проходить на свідомому рівні. Під дією певної кількості повторень цієї ж задачі і руху, вирішення її, проходить певна зміна рівнів – до підсвідомого, а потім до автоматизованого. Це зумовлюється певними фізіологічними механізмами формування рухової навички, в основі чого закладені три фази утворення тимчасових зв'язків, які формуються у процесі певної кількості повторень одних і тих самих рухів: 1 фаза – іррадіація нервових процесів; 2 фаза – концентрація цих процесів; 3 фаза – стабілізація динамічного стереотипу.

У першій фазі умовно-рефлекторні зв'язки у корі головного мозку утворюються при широкому включенні багатьох м'язових груп, значна кількість яких не тільки не потрібна для виконання конкретного руху, а й заважає його виконанню. А тому рух виконується з грубими помилками, з надлишковою м'язовою напругою, скованістю, слабкою координацією і лише приблизно відповідає загальній еталонній схемі руху.

У другій фазі за рахунок певної кількості повторень руху процеси збудження все більше концентруються, завдяки розвитку гальмівних процесів. Відкидаються надлишкові рухи, удосконалюється взаємодія м'язів. Рух стає все більше точним у просторі, часі і в зусиллях, що докладаються. Однак, доки відсутня чітка погодженість збуджувальних і гальмівних процесів, значна частина елементів виконується під посиленням контролем свідомості, спостерігається суттєве напруження.

Третя фаза характеризується завершенням концентрації збуджувальних процесів в інтересах правильності і ефективності виконання руху. Всі його елементи виконуються без примусу, цілісно, впевнено, з високою точністю. На цій основі і формується динамічний стереотип, тобто фізіологічний механізм стійкої і погодженої системи нервових процесів чітко відповідає структурі просторово-часових і динамічних характеристик руху. Він виконується автоматично, без прямої участі свідомості, під контролем рухового аналізатора, т.зв. "м'язового почуття". При цьому всі інші аналізатори, які раніше брали участь в управлінні і корекції руху, перемикаються на контроль за зовнішніми умовами, за результатами рухової діяльності.

На цьому і будується логіка навчання рухів, що характеризується термінологічними, спеціальними поняттями у фізичному вихованні як формування рухових умінь та навичок. На підставі цього рухове уміння – це такий рівень володіння руховою дією, якому характерна необхідність для його виконання контролю свідомості особи, він характеризується невисокою точністю і швидкістю, нестабільністю кінцевого результату, нестійкістю до дії збивальних факторів та малою надійністю запам'ятовування.

Рухова навичка – це такий рівень володіння руховою дією, якій характерна мінімальна участь свідомості особи (дія виконується автоматично), стабільність кінцевого результату, стійкість до збивальних факторів, висока міцність запам'ятовування.

Процес удосконалення сформованої рухової навички практично не має меж. Його головне завдання і практична цінність полягають у тому, щоб навчити учнів вільно володіти навичками в будь-яких умовах – побутових, виробничих, спортивних.

Будь-яка рухова дія за своєю структурою складається з певних частин, елементів, фаз. Це означає, що в руховій дії, цілісному розумінні її можна виділити (розчленувати) певні фази: вихідне положення; початок руху (виведення із стану спокою); основний рух; кінцеве зусилля (там, де має місце наявний предмет: м'яч, спис, волан, граната і т.п.); прикінцева частина руху; кінцеве положення. Розуміння цілісної рухової дії у її фазній структурі учителем становить педагогічну сутність її як предмета навчання школярів.

Правильність, раціональність, ефективність виконання структури рухової дії прийнято називати технікою руху. Наприклад: техніка бігу, кидка, метання, удару тощо.

Навчити рухової дії (для учителя) – це означає поєднати, врахувати та взаємопогодити між собою біомеханічні закономірності (знання структури руху), фізіологічні та психологічні (знання суті механізму навички), середовищні (знання середовища, де буде здійснюватися дія), педагогічні та психопедагогічні (методичні знання, уміння відносно специфіки процесу навчання). В цілому це і складе основу формування рухової навички як однієї із професійних ланок педагогічної діяльності учителя фізичної культури, з одного боку, з іншого – сприятиме можливості досягнення результату на рівні формування рухових навичок т.зв. вищого порядку.

Рухова навичка вищого порядку – це застосування набутих рухових дій у реальних умовах життя, довкілля. Отже, можна вважати, що кінцева мета навчання рухів – це формування рухових навичок вищого порядку. Рухова навичка вищого порядку характеризується такими ознаками:

- підвищеною роллю пускової функції свідомості, що дозволяє приймати рішення і відтворювати рухову навичку в ситуації дефіциту часу;
- рухи, що утворюють рухову дію можуть здійснюватись автоматично, але можуть потрапляти і під контроль свідомості, якщо потрібна буде корекція у незвичних умовах;

– навички вищого порядку завжди виявляються в цілісній руховій діяльності.

Рухова навичка вищого порядку має декілька різновидів: паралельно ефективно застосування у будь-якій послідовності відповідно до вимог навколишніх обставин; одночасне використання двох або більше сформованих навичок; послідовне використання їх. Перераховані види тісно пов'язані між собою і можуть виявлятися у різній комбінаториці.

Ми розглянули узагальнюючі положення стосовно поняття "рухи" у методичній спрямованості (рухова підготовка). Але тільки цим ця характеристика не обмежується. Мало того, велике значення для управління процесом рухової підготовки школярів має розуміння певного поділу усієї рухової сфери людини на три різновиди: життєво необхідні, професійно-прикладні та спортивні рухи. Це не просто поділ для зручності сприймання, це певна змістова, обсягова і якісна градація їх. Тобто у загальній множинності рухової сфери людини можна виділити певні підрозділи, які за своїми особливостями відповідають різним напрямкам і сферам їх використання, а значить і необхідності врахування в процесі навчання.

Життєво-необхідні рухи – це такі, які мають місце у повсякденному житті людини. Вони дуже численні і різноманітні: ходьба, біг, стрибки, присідання, зістрибування, подолання перешкод, перенесення вантажу, кидання, ловіння і багато інших. До них відноситься передусім та фундаментальна частина усіх рухів загалом, яка забезпечує фундаментальну основу життєдіяльності організму людини у вирішенні потреб взаємодії з довкіллям.

Крім цього, вони становлять базову основу, основний руховий фонд, на якому будується освоєння інших рухів: професійно-прикладних, спортивних. Певною мірою можна вважати, що життєво необхідні рухи і факт оволодіння ними – навички, є першим (нижчим) рівнем стосовно професійно-прикладних та спортивних.

Водночас не можна вважати, що виділення життєво-необхідних рухів, навичок в окрему групу характеризується в абсолютно незалежному, відокремленому розумінні щодо професійно-прикладних та спортивних. Вони не тільки взаємопов'язані з точки зору засвоєння (механізм формування навичок, етапність, послідовність), а й одночасно за змістом можуть виступати як представники і тих, і тих. Так, спортивні рухи, які є елементами різних видів спорту (легка атлетика: біг, ходьба, стрибки, метання; спортивні ігри: кидання, ловіння, передавання і т.п.; гімнастика:

акробатичні елементи, вправи на гімнастичних приладах та ін.) можуть виступати і використовуватись як життєво необхідні. Різниця тут у педагогічній спрямованості їх: якщо ці рухи виступають як засіб досягнення спортивно-змагального результату – вони спортивні; як засіб поповнення базового рухового арсеналу – вони життєво необхідні.

Реалізація комплексу життєво необхідних рухів учителем фізичної культури як окремої ланки має дуже важливе значення у досягненні кінцевої мети загального процесу фізичного виховання у школі. Крім того, вони виступають як "школа", "азбука" рухів, несуть в собі предметно зумовлену (особисто-вагому) педагогічну "силу", як фактор у формуванні позитивної позиції, орієнтації на самостійні заняття фізичними вправами. Перспектива оволодіти гарною ходою набагато швидше знайде відгук у свідомості будь-якого школяра, ніж перспектива оволодіти веденням м'яча у баскетболі, гандболі тощо. Крім цього, навряд чи буде виправдана ситуація, коли ми на першому уроці фізичної культури в першому класі поставимо школяра у стрій і протягом одинадцяти років будемо спонукати його маршувати тільки стройовим кроком.

Обсяг життєво-необхідних рухів може включати в себе ще й такі, які відбивають прикладну специфіку, пов'язану з постійним місцем проживання школяра (географічну, кліматичну і т.п.). Наприклад, оточення водоймищами – рухи з плавання, веслування; снігові райони – рухи на лижах і т.п.

Основною особливістю життєво необхідних рухів як предмета спеціального навчання є поєднання таких двох сторін їх: перша – раціональність за структурою виконання; друга – зовнішня краса (вишуканість).

Зазначені дві сторони у практиці не завжди погоджуються між собою, а досить часто знаходяться у конфлікті. Наприклад, перевага віддається красі рухів за рахунок ігнорування раціональності. Рідше, навпаки. Все це викликає необхідність розглядати життєво необхідні рухи як предмет окремого навчання школярів. На превеликий жаль, у практиці наявної системи фізичного виховання школярів це не знаходить свого вирішення. Внаслідок цього відсутність як раціональності, так і зовнішньої краси. У цьому випадку життєво необхідні рухи формуються стихійно на рівні індивідуального досвіду чи ефекту, т.зв. "переносу" навички із спортивних рухів.

Без перебільшення можна вважати, що фізичному вихованню школярів характерна відсутність "азбуки", "школи" рухової сфери людини як постійно присутньої необхідності життєдіяльності, спрямованої на раціональ-

ність і красу. Про це свідчить аналіз шкільних програм з фізичної культури, де життєво необхідні рухи вважаються, як samozрозумілий факт, на якому не слід акцентувати увагу. На ділі, головний обсяг навчального матеріалу шкільної програми поданий переліком спортивних рухів, що у практиці розцінюють як єдино можливий реалізаційний змістовий засіб фізичного виховання школярів в професійній діяльності учителя фізичної культури.

Життєво-необхідні рухи як предмет навчання та удосконалення школярів виступає не як окремий розділ роботи, а як органічна складова всього процесу фізичного виховання. Це пояснюється тим, що у процесі їх формування закладена дуже вагома, прикладно-важлива для розуміння школярем цілеспрямована сила, яка дає можливість для переходу до формування пізнавального інтересу, позитивної позиції, мотиваційної сфери до занять фізичною культурою на рівні охоплення всіх без винятку школярів.

Професійно-прикладні рухи – це спеціально-організовані рухи, які за зовнішнім характером їх виконання відповідають специфіці рухів тієї чи тієї (конкретної щодо професії) трудової діяльності. Під "відповідністю специфіці рухів" розуміють:

- тип рухів (піднімання, опускання, натискання, обертання та інше) і ступінь участі при цьому частин тіла (рухи виконуються пальцями, п'ястю руки, усією рукою, обома руками, ногою тощо);
- просторові характеристики рухів дій – амплітуда рухів (мала, середня, велика);
- часові та просторово-часові характеристики дій: ті, що швидко діють в умовах дефіциту часу, швидкості реагування тощо;
- особливості координації рухів, погодженість одночасових і послідовних рухів рук, ніг у різних варіантах тощо.

Професійно-прикладна рухова підготовка має на меті сприяти підвищенню ефективності професійного навчання і досягнення високого і стійкого запасу рухів, необхідних для виконання професійних рухових дій.

Вихідним моментом для визначення змісту професійно-прикладної рухової підготовки у процесі фізичного виховання є аналіз професіограми конкретного фаху за характером рухів та їх характеристик, які складають трудові операції. З цього визначається завдання професійно-прикладної підготовки – формувати і удосконалювати рухові уміння та навички, які застосовуються в обраній професії чи сприяють її оволодінню.

Важливість професійно-прикладної рухової підготовки для трудової діяльності та процесу оволодіння нею зумовлює присутність її у шкільних

програмах з фізичної культури. Особливо це має вагу, коли наперед відома орієнтація учня на конкретний фах.

Спортивні рухи – це спеціально організовані рухи, спрямовані на вирішення конкретного завдання для досягнення найкращого спортивного результату. Спортивні рухи виступають як різноманітні засоби досягнення спортивного результату і несуть в собі специфічні риси певного виду спорту (конкретної спортивної діяльності). Так, у спортивних іграх спортивні рухи – це засоби, за допомогою яких здійснюється процес ведення гри.

Досить суттєвою особливістю в трактуванні спортивних рухів є те, що вони як «предмет» оволодіння школярами несуть в собі не тільки спортивно-результативну спрямованість, а й освітню поінформованість та використовуються як вищий порядок (дидактична надбудова за складністю) удосконалення життєво необхідних і професійно-прикладних. Тобто використання дії механізму позитивного «переносу» рухової навички при формуванні рухової сфери школярів.

Перелік, обсяг спортивних рухів, які є предметом навчання школярів, широко поданий у шкільній програмі з фізичної культури з таких видів спорту: гімнастика, легка атлетика, футбол, баскетбол, гандбол, волейбол, плавання, лижі, туризм та ін. за вибором.

У процесі навчання кожної рухової дії в цілому чи кожній окремій фазі (елементу, частини) її, виділяються взаємопов'язані між собою три етапи засвоєння та оволодіння нею: етап початкового вивчення, поглибленого вивчення, закріплення та вдосконалення.

Основним засобом навчання руховим діям виступає фізична вправа, а точніше спеціально організований процес вправування. Фізична вправа в цьому розумінні поняття дуже різноманітне і багатогранне, що з одного боку ускладнює учителеві вибір потрібної в конкретному випадку, з іншого – становить необмеженість вибору для вирішення конкретного педагогічного завдання. Орієнтації тут допомагає теперішня класифікація вправ за певними ознаками, яких дуже багато, наприклад: вправи, які є технічними елементами різних видів спорту; вправи для рук, ніг, тулуба (анатомічні ознаки); імітаційні вправи; циклічні, ациклічні, змішані (за структурою рухів); підготовчі, спеціально-підготовчі, спеціальні, змагальні (за значенням) та багато ін.

Використовуються всі без винятку форми, типові для фізичного виховання.

Щодо функціональних можливостей організму людини як біологічної істоти, то він складається з єдиного саморегульованого комплексу різних

систем: система нервової регуляції або нервова система; сенсорні системи (аналізатори); система гормональної регуляції функцій, або система залоз внутрішньої секреції (ендокринна система); система крові, система кровообігу або серцево-судинна система; лімфатична система; система дихання; система травлення; система обміну речовин та енергії; система виділення та розмноження (система сечостатевої системи); скелетна і м'язова системи (опорно-руховий апарат).

Кожна з них окремо і в органічній єдності в цілому (як організм) знаходиться на рівні певного режимного функціонального стану. Рівень функціонального стану зумовлюється і залежить від генетичних (спадкових, індивідуальних) факторів та набутих в процесі життєдіяльності людини (рухова активність, специфіка побуту і т.п.).

Друга обставина вказує на можливість зовнішнього впливу на підвищення рівня функціонального стану організму людини. Така можливість очевидна ще і з наявності існування, закладених природою, фізіологічних резервних потенціалів людського організму.

Фізіологічні резерви поділяються на дві складові: функціональні, до складу яких входять резерви біологічного характеру (біохімічні та фізіологічні) і соціальні (психічні та спортивно-технічні).

Діапазон фізіологічних резервів дуже великий (широкий), що дозволяє говорити про значні рівні і можливості їх розвитку до різних режимів роботи (низькі, середні, високі).

Зупинімось на основних моментах, які дають уявлення про функційну підготовку організму школяра як певної сфери впливової діяльності учителя фізичної культури.

Будь-яка вправа як акт має тривалість в часі, певну швидкість і напруженість її виконання, що складає певні величини "навантаження". За цими величинами розрізняють навантаження: активізаційні, закріплювальні, розвивальні та пригнічувальні. За А.А. Ухтомським, малі навантаження збуджують організм, середні закріплюють досягнутий рівень функціонування систем, великі підвищують функціональні можливості організму, надмірні пригнічують їх [5, с. 18; 6, с. 230-254].

З наведених типів фізичних навантажень найбільшу цінність для уроків фізичної культури являють великі (розвивальні) і середні (закріплювальні) навантаження. Використання їх дозволяє забезпечити оздоровчу спрямованість уроку та управляти розвитком організму з урахуванням вимог всебічного фізичного удосконалення.

Виконання фізичного навантаження пов'язане із витратою певної кількості енергетичних потенціалів організму. Виробництво енергії здійснюється за рахунок біохімічних реакцій і фізіологічних процесів, які проходять в організмі (у м'язах, серцево-судинній, дихальній та інших системах).

Джерелом енергоутворення в організмі є розщеплення у м'язах аденозинтрифосфорної кислоти (АТФ), у процесі якого виділяється необхідна для здійснення рухів енергія. Однак запаси АТФ у м'язах незначні: вони вичерпуються уже через 2-3 с інтенсивної фізичної діяльності. Подальше вироблення енергії забезпечується шляхом відновлення АТФ у процесі роботи за рахунок розщеплення у м'язах запасів фосфокреатина, що дозволяє підтримувати рухову діяльність до 10 с. На цьому закінчується т.зв. алактатний (без утворення молочної кислоти) етап енергоутворення.

Рухова діяльність, що триває більше 30 с і до 5-6 хвилин, забезпечується переважно за рахунок лактатного (з утворенням молочної кислоти) анаеробного розщеплення глікогену (гліколізу) м'язів і печінки. На 2-3 хвилині після початку м'язової діяльності поступово розгортається дихальний ресинтез АТФ шляхом аеробного окислення вуглеводів і жирів під впливом атмосферного кисню.

Серцево-судинна і система дихання активізуються пропорційно інтенсивності і тривалості фізичного навантаження. Робоче збудження, яке спричинюється фізичним навантаженням, супроводжується підвищенням рівня обміну речовин у різних функціональних системах і передусім у нервовій, м'язовій, серцево-судинній, дихальній, ендокринній і системі виділення.

Безпосередній вплив фізичного навантаження (у тому числі на окремому уроці фізичної культури) визначає його терміновий тренувальний ефект. Величина цього ефекту залежить від спрямованості, характеру і потужності (кількість роботи за одиницю часу) фізичного навантаження. Чим вищі (у фізіологічних масштабах) інтенсивність і тривалість фізичного навантаження, тим вищий рівень зверхвідновлення (суперкомпенсація) і тим самим більший тренувальний ефект. В індивідуально недостатньому або надмірному навантаженні ефект суперкомпенсації відсутній, і тоді в організмі під впливом фізичного навантаження проходять не чотири, а три фази: підвищення, пониження працездатності і її відновлення до вихідного рівня. Тобто відсутня фаза суперкомпенсації.

У фізичному навантаженні розрізняють три рівні інтенсивності відповідно до фізіологічного показника – частоти серцевих скорочень (ЧСС).

Перший рівень – докритична інтенсивність ЧСС 120-140 уд./хв. Виконання фізичного навантаження забезпечується за рахунок аеробних (дихальних) механізмів енергоутворення.

Другий рівень – критична інтенсивність – ЧСС 150-165 уд./хв. Робота здійснюється за рахунок змішаного функціонування аеробних і анаеробних механізмів утворення енергії.

Третій рівень – зверхкритична інтенсивність – ЧСС 170 уд./хв. і вище з включенням в основному анаеробних джерел енергоутворення.

За тривалістю фізичних навантажень також розрізняють три градації:

- короткочасні (від 5-6 с до 20-30 с);
- середньої тривалості (від 1 хв. до 3-5 хв.);
- великої тривалості (від 10-20 хв. і більше).

На величину і спрямованість фізичного навантаження впливають інтервали (тривалість) відпочинку між ними:

1. Повні інтервали – тривалість відпочинку відповідає повному відновленню працездатності до початку наступного навантаження.

2. Неповні інтервали – наступне навантаження виконується у період майже відновленої (тобто приблизно 60-70% до вихідного рівня) працездатності.

3. Скорочені інтервали – повторне виконання чергового навантаження здійснюється у фазі значно заниженої (недовідновлення) працездатності.

4. Подовжені інтервали – повторне виконання фізичного навантаження проходить після відпочинку, який у півтора-два рази перевершує тривалість повного інтервалу відновлення.

За своїм характером відпочинок може бути активний і пасивний. Активний відпочинок заповнюється малоінтенсивною руховою діяльністю з активним розслабленням м'язів, які беруть участь в русі. Використання малоінтенсивних рухів під час активного відпочинку дозволяє скорочувати терміни відновлювальних процесів організму, сприяють підтримці активності його "робочих" систем на рівні оптимальному для успішного виконання подальшого навантаження.

Пасивний відпочинок (відносний спокій) ефективний при дуже великих фізичних навантаженнях.

Залежно від комбінацій, які складені з різних градацій інтенсивності, тривалості, а також інтервалів і характеру відпочинку, визначають спря-

мованість і характер навантажень, що забезпечують розвиток тієї чи іншої рухової здібності:

1. Вправи зверхкритичної інтенсивності (ЧСС – 170 уд./хв. і вище), малої тривалості (від 5-6 с до 20-30 с) при повному і подовженому інтервалі відпочинку сприяють переважно удосконаленню анаеробних (у м'язах) джерел енергоутворення й основаних на цьому силових та швидкісних рухових здібностей.

2. Вправи критичної (субмаксимальної) інтенсивності (ЧСС 150-165 уд./хв.) середньої тривалості (від 1 хв. до 3-5 хв.) при неповних інтервалах – спеціальної витривалості, силової витривалості з використанням змішаних анаеробно-аеробних джерел енергоутворення.

3. Вправи докритичної (помірної) інтенсивності і великої тривалості (від 10-20 хв. і більше), які виконуються безперервно або у скорочених інтервалах відпочинку, спрямовуються в основному на удосконалення аеробних механізмів утворення енергії і сприяють розвитку загальної витривалості.

Для практики використання фізичного навантаження на уроках фізичної культури принципову вагу має необхідність отримання об'єктивної і своєчасної інформації про стан працездатності школяра перед початком та в ході уроку. Робиться це шляхом контролю за показниками ЧСС. Між ЧСС і показниками фізичної працездатності існує стійкий зворотній зв'язок. Найбільша ЧСС відповідає найменшій фізичній працездатності і навпаки. З цього випливає, що відновлення ЧСС (пульсу) об'єктивно відбиває глибинні, індивідуальні, фізіологічні і біохімічні механізми відновлення фізичної працездатності організму.

По суті на цьому і будується основа педагогічного впливу, можливість управлінських дій учителя, спрямованих на підвищення функціональних можливостей організму школяра.

Зрозуміло, що комбінаторика рівнів функціональної підготовленості організму школярів засобами фізичного виховання дуже широка. У загальноприйнятому плані можна виділити такі рівні: рівень загальної життєдіяльності (працездатності), професійно-прикладної працездатності, підвищеної працездатності (фізична підготовленість, вибірковий вплив на рухові здібності).

Рівень загальної життєдіяльності характеризує такий фізичний стан людини, який забезпечував би певну функціональну стійкість організму до дії несприятливих факторів довкілля без негативних наслідків. На ділі

фізичний стан людини повинен знаходитись на такому рівні, на якому б він міг протистояти (з певною надійністю) особливостям і специфіці негативних впливів довкілля. В першу чергу це стосується наслідків та явищ науково-технічного прогресу. Науково-технічний прогрес – це досить вагоме позитивне досягнення людства, що принесло важливі зміни в житті суспільства як у трудовій, соціальній, так і побутовій сферах.

Автоматизація виробництва і побуту як позитивний феномен науково-технічного прогресу призвів до ситуації – обмеження фізичної активності людини і значного зниження фізичних (м'язових) зусиль. Так, за науковими даними 100 років тому на долю м'язів людини припадало 96% всієї його праці у сфері виробництва і побуту. Нині фізична праця, що потребує м'язових зусиль, становить 5-6%. Здавалось би, що в цьому немає нічого особливого. Однак поряд з цим науково-технічний прогрес ускладнив це протиріччя тим, що на фоні обмеження людини в фізичній діяльності (головного регулятора гомеостазиса) значно посилилась інтелектуальна й емоційна напруга її у процесі виробництва, спілкування, підвищилась загальна інтенсивність ритму життя, змінились на гірше умови існування: загальна хімізація, хімізація харчування, екологія і т.п. [27].

Така ситуація сьогодні визначається під поняттям «гіпокінезія» (гіпо – малий, занижений; кінезія – рух).

Чим загрожує гіпокінезія життєдіяльності людини? Перш за все слід зазначити, що розвиток гіпокінетичного синдрому – це хронічний процес. Поступово знижується тонус м'язів. Це призводить до розладу чіткості роботи не тільки нервових центрів, а й внутрішніх органів.

У деяких людей тривале знаходження в умовах постільного режиму розвиває атрофію м'язів, знижує їх тонус, силу, витривалість та ін. Подібні явища спостерігаються в м'язах космонавтів під час знаходження в космосі в умовах невагомості. Це складає одну із проблем довготривалого перебування їх в космічному польоті.

Цілим рядом досліджень доведено, що гіпокінезія, її основні негативні ознаки є наслідком тенденції постійно прогресуючого зменшення рухової активності людини, яка зумовлюється способом її життя та диктується факторами цивілізації буття.

Проблема дефіциту рухової активності актуальна для всіх вікових груп населення. Не є винятком тут і діти, про що свідчать дані про негативні зміни в функціональному стані серцево-судинної і дихальної систем. Наприклад, величина МВК, яка інтегрально характеризує функційні

можливості дихальної системи, у дівчат при гіпокінезії дорівнює 1348 мл/хв, а при нормальній руховій активності – 2374 мл/хв. аналогічна залежність виявлена і у хлопців.

Виходячи з цього, школярі, що проживають в умовах пониженої рухової активності, мають найменшу економічність роботи серцево-судинної та дихальної систем, а значить і занижену фізичну працездатність. Як наслідок в школярів знижується стійкість до впливу негативних факторів довкілля, підвищується вірогідність захворювань.

Зрозуміло, що повернути назад чи зупинити науково-технічний прогрес неможливо і ситуація не буде поліпшуватись, а ще більше ускладнюватиметься. Для протидії цьому, у плані захищеності життєдіяльності людини є не так багато шляхів. Якоюсь мірою один із них – покращання екологічного аспекту науково-технічного прогресу. Другий, стосовно обмеження людини в русі – компенсація засобами фізичного виховання.

Все зазначене і становить поняття необхідності наявності певного рівня функціональної підготовленості людини, щодо загальної захищеності до сьогоденних умов довкілля. Це і є предметом професійної діяльності учителя фізичної культури у впливових діях на всіх без винятку учнів протягом навчання їх у школі і складає рівень загальної життєдіяльності.

Продовженням висловленої думки можна вважати і наступний рівень – професійно-прикладна функціональна підготовка. Пов'язуючи її поняття з характером конкретної професії, маємо на увазі реалізацію таких завдань:

- запобігти можливості появи негативних впливів на організм людини – професійні захворювання;
- збільшити продуктивність праці, підвищити працездатність;
- попередити можливість травматизму;
- покращити емоційний стан.

Значення спрямованого впливу фізичного виховання школярів у зв'язку з характером обраної трудової діяльності зумовлено такими обставинами:

1. Багато сучасних видів праці характеризуються гіподинамією (обмеженість рухової активності). Засоби фізичного виховання можуть попередити небажані відхилення у фізичному розвитку, які можуть виникнути на підставі даних особливостей професії.

2. В сучасних виробництвах виключені ще не всі умови, які сприяють виникненню можливості професійних захворювань і травматизму. Засоби фізичного виховання дозволяють суттєво зменшити їх вірогідність.

3. Чимало видів праці потребує вибіркової (спеціальної) фізичної підготовленості, яка може бути забезпечена лише специфічними засобами і методами фізичного виховання.

Все це характеризує не тільки взаємозв'язок фізичного виховання з особливостями трудової діяльності і можливості позитивного впливу, а й в першу чергу необхідність і важливість практичного застосування.

Опираючись на специфіку конкретних професіограм, учитель фізичної культури визначає завдання, засоби і методи професійно-прикладної фізичної підготовки (якщо вона необхідна), рекомендує доцільні режими стосовно рівня розвитку загальної функціональної підготовки, визначає форми спрямованого використання засобів фізичного виховання відповідно до характеру трудової діяльності.

Вищий рівень розвитку функціональних можливостей організму людини у вибірково спрямованому впливові, характеризується проявом таких рухових здібностей: прудкість, сила, спритність, витривалість, гнучкість. Ми не деталізуємо ці моменти в зв'язку з тим, що вони досить ґрунтовно викладені у доступній спеціальній літературі [2, с. 124-135; 5, с. 34-39; 6, с. 345-378].

Функціональна підготовленість (стан) з погляду фізіології – це специфічна здатність усього живого змінюватися і удосконалюватися під впливом відповідних впливових дій довкілля. "Праця будує орган", – так кажуть фізіологи, розуміючи під роботою фізичне навантаження, а потім здатність організму пристосовуватись (адаптуватись) до нього. Така пластичність організму дозволяє розвивати і зміцнювати його органи і системи, удосконалювати їх діяльність, поліпшувати працездатність у цілому і певній специфічній спрямованості. З цього погляду основу тут становить феномен "фізичного навантаження" та можливість багаторівневого розвитку (від загальної функціональної підготовленості до спеціально-спортивної спрямованості).

Теперішній методичний інструментарій, за змістовими поняттями і відбиває це.

Принципи: всебічності і єдності (інтеграції з загальною метою фізичного виховання і частковими завданнями: формування позитивної пози-

ції, орієнтованість на самостійні заняття, теоретична підготовка, навчання рухів і ін.); послідовності підвищення навантажень у динаміці до максимальних; безперервності (систематичності); хвилеподібності (послідовне підвищення навантажень у динаміці до максимальних здійснюється не в абсолютному розумінні прямої лінії); циклічності; індивідуалізації.

Методи. Змістову основу конкретизації назв і понять методів функціональної підготовки становлять такі чинники:

1. Спрямованість і відповідність специфіці конкретних рухових здібностей (спритність, прудкість, сила, витривалість, гнучкість). Так, специфіка навантаження за зовнішніми ознаками, наприклад, сила буде мати один характер (обтяження, подолання ваги власного тіла і ін.), гнучкості – зовсім інший (амплітуда рухів) і ін.

2. Взаємовідношення при виконанні вправи, фізичного навантаження (роботи) до відпочинку. Наприклад, якщо фізичне навантаження не передбачає відпочинок, виступає як цілісний акт, то йому характерний режим (назва методу) – безперервний, якщо передбачає, – інтервальний (перервний). Варіанти виявлення їх досить різноманітні.

Різнманітність виконання вправ не вичерпується методами наведеними вище. Так, у певному організаційному плані виділяються ще такі методи: кругового тренування, ігровий та змагальний.

Засоби. Розвиток функціональної підготовленості організму школяра здійснюється переважно у процесі систематичного виконання фізичних вправ. А тому фізична вправа, а точніше "вправування" виступає головним засобом.

Важливо зрозуміти, що коли йдеться про формування рухової сфери школяра з методичної точки зору (див. попередній підрозділ), то головний акцент робиться на кількість повторень руху, структурою якого треба оволодіти – як педагогічне завдання. Сам факт "фізичного навантаження", що має місце при цьому не має пріоритету (значення як педагогічна мета). Пояснюється це тим, що тут керуються закономірностями формування руху як навички (динамічний стереотип) та психопедагогічними закономірностями технології його формування – дидактичний аспект (від простого до складного, в цілому, по частинам і т.ін.) в спрямуванні до "навченості".

Коли мова заходить про розвиток функційних можливостей, акцент переноситься на поняття "фізичне навантаження" і технологія будується

на основі врахування кількісних, якісних, комбінаторних характеристик його.

Цілком зрозуміло, що в процесі фізичного виховання школярів висвітлені дві сторони не є обособленими, незалежними, а виступають в комплексі, що потребує певного професійного оперування, маніпулювання в розстановці та використанні акцентів між ними, як окремих елементів, так і в комбінаторному взаємозв'язку.

Фізичні вправи, які використовуються для підвищення функціональних можливостей організму поділяються на основні три групи:

1. Вправи, які типові різним видам спорту, тобто є певними елементами їх (легкоатлетичні, ігрові і т.п.).
2. Загальнорозвиваючі з предметами та без них.
3. Спеціальні, що спрямовані на певний розвиток рухових здібностей (сила, витривалість, спритність, прудкість, гнучкість).

Ще раз треба зазначити, що, виділяючи поняття "вправа" як засіб функціональної підготовки, маємо на увазі не лише, та тільки, зовнішньо сприймаєма форма рухів і не тільки відповідність специфіці їх конкретній спрямованості, а в першу чергу режими їх робочого виконання. Тобто йдеться про поняття "навантаження", що виступає як основний засіб розвитку функціональної підготовки та розвитку рухових здібностей. Певною мірою термін "навантаження" виступає як методом, так і засобом розвитку функціональних можливостей організму школярів.

Висновки. Вагоме місце в позитивному розв'язанні проблеми здоров'я школярів займає ефективність фізичного виховання школярів як категорії населення держави, що постійно поповнює загальний кількісний склад його та складає закладені фундаментальні основи здоров'я людини. З цих позицій, оздоровча спрямованість системи фізичного виховання школярів складає та одночасно носить ознаку соціально-педагогічної проблеми і диктує необхідність детального дослідження та розгляду її як самостійної.

Стрижневою основою тут виступає той факт, що фізичне виховання як дієва професійна галузь позитивного впливу на здоров'я людини, тривалий час знаходиться на рівні науково-теоретичних міркувань, а не практичних надбань. А це диктує необхідність пошуку, вивчення, дослідження шляхів впровадження теоретичних положень в загальну практику системи фізичного виховання в школі.

На теперішній день ця проблема носить соціально-педагогічний характер, має не аби яку практичну значущість, що зумовлює її актуальність та пріоритетність для практичної реалізації.

На основі аналізу науково-теоретичних даних, висвітлених в літературних джерелах, проведених нами досліджень з проблеми необхідності підвищення ефективності кінцевого результату процесу фізичного виховання молоді за час навчання її в школі, можна зробити ряд висновків, які мають теоретичне та методично-практичне значення для теорії і методики фізичного виховання школярів.

1. Як свідчать існуючі негативні статистичні дані, що характеризують показники стану здоров'я, школярів (на рівні держави), дана проблема набула “критично-значимої” ознаки. Мало того, в наявності стійка негативна тенденція до щорічного погіршення.

2. Такий стан обумовлюється цілим рядом негативних факторів соціального, екологічного, генетичного, охороно-оздоровчого (стан медицини) характеру та наявного способу особистого життя кожної людини. Така впливова багатокomпонентність факторів на стан здоров'я людини потребує деталізованого прикладно-професійного (відповідно галузевого) пошуку дієвих шляхів на покращення.

3. На теперішній день при визначеності самого поняття “здоров'я” одностайної думки вчених, теоретиків не має. Існує біля 150 різних підходів та визначень його. Серед них, як обов'язково присутній складовий компонент, з приводу якого у вчених не виникає суперечностей, – фізичне здоров'я (біологічне, тілесне, рухова активність, фізичний розвиток, фізична підготовленість), що дає ґрунтовні підстави розглядати здоров'я в контексті існуючої системи фізичного виховання в школі.

4. Суттєвість впливу на стан здоров'я людини великої кількості різноманітних факторів, якщо апелювати існуючим негативним станом його (за статистичними показниками на загальнодержавному рівні), то він є наслідком комплексної дії їх, а не як “абсолютний” наслідок тільки результативності (ефективності) існуючої системи фізичного виховання, тобто фізичне виховання не в змозі нейтралізувати наявність негативно впливу усіх факторів на кожну особистість і з цього огляду розцінювати його в якості “панацеї” неправомірно.

5. В наслідку, наявна стійка практика серед фахівців і адміністративних працівників маніпулювання та жонгливання поняттям (категорією)

“здоров’я” в контексті мети фізичного виховання школярів, що досить типово та суттєво проявляється на професійно-прикладному рівні. З одного боку, використання поняття здоров’я як аргумент доказовості, важливості значення галузі фізичного виховання, з іншого – коли заходить мова про відповідальність за існуючі негативні показники здоров’я школярів, пояснюється це вже з позиції соціальних, спадкових, екологічних та ін. факторів. Фізичне виховання як фактор не враховується і в зв’язку з цим як шлях до покращення не аналізується та не деталізуються.

6. В групу фактору “здорового способу життя” входить і займає вагоме місце додержання особистістю певних режимів рухової активності. Якраз це і складає вихідну позицію компетенції фізичного виховання та процесуальної спрямованості його на кінцеву оздоровчу мету. Ця ланка складає безпосередню “пряму”, суто професійно-прикладну реалізаційну функцію фізичного виховання. Стосовно інших факторів, фізичне виховання здійснює на них опосередкований вплив як протидія, пом’якшення, згладжування їх негативних впливів на життєдіяльність організму людини.

Такий вплив може бути досить вагомий і в певних межах конкретної цілеспрямованості може виступати як окреме педагогічне завдання – “фізична реабілітація”, вплив на відмову від шкідливих звичок, підвищення рівня загартованості, лікувальна фізкультура та ін.

7. В прогностично-гіпотезному плані оптимізація системи фізичного виховання в школі в спрямованості на здоров’я, без сумніву покращить кінцевий результат, але при відсутності динаміки позитивного покращення дії інших факторів буде мати тенденцію до вичерпаності себе.

Чим вищий рівень цивілізації, культури, благополуччя суспільства, тим особисто-внутрішній запит людини до фізичної культури буде більший.

8. Система фізичного виховання у школі, в цілеспрямованій сутності та змістово-організаційному плані, десятиліттями залишається без змін, не реагуючи на досить значні постійні зміни, які відбуваються в різних галузях суспільного розвитку. До основних причин існування такого стану відносяться такі:

– існуючі і постійно поповнювальні науково-теоретичні надбання, які за змістом професійно-прикладних суджень є одними із передових, вагомих, визнаних за межами нашої держави не знаходять свого впровадження в практику нашої школи. Склалася ситуація, що теорія і практика це “близнюки”, які довгий час не можуть зустрітися між собою;

– відсутність управлінської системи впровадження наукових досліджень в практику роботи на всіх рівнях від державного до рівня методоб'єднань, що не дає можливості підготовки змісту теоретичних надбань як реального “предмету” для практичного впровадження;

– наявність значного обсягу постійно поповнюючих теоретичних знань на рівні емпіричності накопичення та екстенсифікаційних підходів, принципів, рекомендацій їх впровадження;

– відсутність визнання “системи фізичного виховання в школі” як самостійної галузі педагогічного впливу, що потребує наявності суто прикладної власної теорії і технологічного інструментарію в практичній реалізації. Фізичне виховання школярів – це в певній мірі “школа життєдіяльності” для кожної без винятку особистості, в силу специфіки чого, не виправдано користуватися узагальненими теоретичними основами (без розмежованості трактування їх) на рівні реалізаційного сприймання “фізичне виховання – спорт – теорія фізичної культури, основи спортивного тренування”. Це породило не тільки термінологічну плутанину, а саме головне, концептуально-змістовий та організаційно-процесуальний “анархізм” в практичній реалізації фізичного виховання школярів і не дає можливості виходу його на служіння здоров'ю. Внаслідок чого типовий варіант маніпулювання та жонгливання поняттями “спортивний результат”, “фізичне виховання”, де перше використовується як підміна чи “ширма” недоліків другого, з одночасною та одномірною оцінкою професійної діяльності учителя фізичної культури (є спортивний результат – гарне фізичне виховання, гарна школа; немає – погана). Суттєвість такого дуже вагома. Спортивні результати, як показали наші дослідження, забезпечуються від 5 до 15 відсотків школярів конкретних шкіл, а фізичне виховання повинно охоплювати всіх без винятку;

– довготривалий, утилітарний (з концептуально-стратегічної точки зору) підхід до процесуальної спрямованості існуючої системи фізичного виховання школярів як впливової “атаки” тільки на організм учня, виключаючи вплив і формування, відносно цього, його свідомості. А це на довгі роки породило та надало процесу фізичного виховання в реалізаційно-технологічній процесуальності загальностійку “інструктивну”, а не пізнавальну ознаку. Що стало причинним наслідком розглядати його проблеми в розриві, чи певній незалежності (у використанні, застосуванні) до загальнометодологічних основ та підходів у їх вирішенні. Особливо важливе значення це набуває сьогодні, коли фізичне виховання за змістово-

процесуальною сутністю розглядається з позиції єдності та цілісності трьох компонентів: мотиваційного, освітнього, практично-дієвого. В наслідкові, низький рівень суспільної свідомості (фізкультурної освіченості) стосовно оцінки потенційних можливостей, значення фізичного виховання на рівні комплексу “особисте я” – “моє здоров’я” – “здоровий спосіб життя” – “заняття фізичними вправами” з одного боку, з іншого – існування загальносуспільної думки на рівні стереотипу судження про фізичне виховання як процесуальної примітивності і спрощеної сутності професійного управління ним.

Другий момент, має особливо негативне значення, коли така позиція має місце в професійній діяльності самих фахівців та адміністративних осіб, що мають впливове відношення до цієї сфери діяльності.

9. Вищезазначені висновки, як констатуючий факт, носять багатоконпонентний, багаторівневий характер, що потребує необхідності систематизації їх в переводі на реалізаційно-практичний шлях в структурному переусвідомленні змістової сутності процесуальності фізичного виховання в школі в спрямованості на оптимізацію. Предметом наших психолого-педагогічних досліджень є технологія (процесуальність) фізичного виховання з огляду системного аналізу, як відображення методології, теорії фізичного виховання, пізнання, дослідження та управління в процесі реалізації.

10. Аналіз існуючих вітчизняних, зарубіжних систем фізичного виховання показав, що в теорії і методиці йде постійний процес пошуку і зміни різноманітних точок зору, ідей, гіпотез, теорій, що є причиною існування цілого ряду невирішених проблемних питань:

- відсутність єдиного розуміння концептуальної функції фізичного виховання школярів в реалізаційній деталізації;
- відсутність прогностичної моделі-цілі випускника школи як наслідку багаторічного впливу процесу фізичного виховання за час навчання його в школі;
- відсутність методики фізичного виховання школярів в реалізаційному плані у відповідності до прогностичної моделі-цілі випускника школи;
- відсутність прогностичної моделі учителя фізичної культури як змістової основи для розробки профілю спеціаліста (учителя фізичної культури) для визначеності змісту та предмета професійної підготовки його в педагогічному вузі і формуванню специфіки стилю педагогічної діяльності.

11. Процес педагогічного управління включає в себе взаємопов'язані компоненти, які виступають обов'язковими умовами його функціонування: ціль, вихідний стан по відношенню до цілі, порівняльний аналіз їх, планування та прогнозування шляхів переведу, організація переведу, контроль, корекція. Серед названих функцій управління в педагогічних системах основним системоутворювальним фактором є наявність детально розробленої цілі на різних структурних рівнях (ієрархія цілей). Чим конкретніше деталізовані, визначені цілі (підцілі, завдання), тим більша ймовірність їх досягнення.

Разом з тим, суттєвим моментом тут виступає те, що знання основ теорії управління не може замінити чи компенсувати недостатність знань, умінь, навичок суто професійно-прикладного характеру. Чим більший обсяг цих знань, тим більша потреба в управлінні. При їх недостатності, потреба в управлінні відпадає.

12. З метою вирішення змістової сутності вищезазначених пунктів висновків, нами розроблена концепція системи фізичного виховання на весь період навчання учня в школі, що забезпечує оптимізацію кінцевого результату процесуальності фізичного виховання в спрямованості на покращення показників здоров'я з врахуванням біологічних та психопедагогічних закономірностей. Головна ідея (задум) тут зводяться до такого:

– система фізичного виховання в школі, в представленні її одним із головних елементів – уроком – застаріла, як діалектична закономірність дії закону “заперечення – заперечення”. Йдеться не про ізольоване розуміння уроку як форми організації занять, а про його “наповнення”, з точки зору змістової сутності, технології реалізації, цільових установок. Факт падіння інтересу школярів до уроку фізичної культури, вагомий аргумент на користь такої думки;

– необхідність переусвідомлення, що система фізичного виховання в школі – це не реалізаційне сприйняття її на рівні факту викладання фізичної культури і спорту. Це багаторічне процесуально-реалізаційне поняття, що потребує не викладання, а реалізаційно-цілісного системного формування школяра як особистості. Тобто, це не пріоритетно навчальна, а виховна функція для учителя фізичної культури, яка базується на закономірностях “теорії виховання” та поєднаннях їх з закономірностями “теорії навчання”, за принципом – “не можна виховувати не навчаючи, не можна навчати не виховуючи”;

– вирішення питання “здоров’я школяра”, як наслідку процесу фізичного виховання, не реальна справа, якщо в ньому (як обов’язково професійна функція учителя фізичної культури) не буде реалізоване педагогічне завдання “включеності” свідомості самого школяра в цей процес, що потребує реалізаційного сприйняття процесуальності фізичного виховання як змістової єдності “мотиваційне – освітнє – діяльно практичне”. Теперішній системі типове тільки останнє;

– необхідність введення в процес фізичного виховання, як органічної складової його, теоретичного компоненту, поклавши на нього реалізаційну, не тільки освітньо-інформаційну функцію, а першочергово: агітації, пропаганди, аргументації, доказовості, спонукання та орієнтації до практичного наслідування заняттями фізичними вправами;

– необхідність підготовки нового покоління учителів (у всіх аспектах: змісту, стилю, специфіки діяльності, організації професійної підготовки у вузі) здатного до практичного вирішення зазначених вище проблем.

13. Базовими методологічними компонентами розробленої нами концепції виступають:

– розроблені змістові складові моделі випускника школи як результату багаторічної праці учителя фізичної культури;

– розроблені методологічні основи реалізації моделі випускника школи, на рівні всіх без винятку школярів, як визначення змістової сутності професійної специфіки педагогічної діяльності учителя фізичної культури;

– розроблені змістові складові моделі учителя фізичної культури як реалізатора моделі випускника школи, на рівні розробки профілю спеціаліста як “предмету” навчання фахівця в педагогічному вузі;

– проведена систематика складових моделей випускника школи та учителя фізичної культури в перевідному трактуванні їх, як навчально-пізнавальні блоки для професійної підготовки студентів у вузі.

14. Розроблені методичні основи системи професійної підготовки спеціалістів на факультетах фізичної культури в контексті закономірностей взаємовідношень, взаємозв’язків в системі “теоретичні знання – практичні вміння та навички”:

- зміст академічних (аудиторних) занять;
- зміст професійно-педагогічного практикування.

15. Розроблені організаційно методичні вимоги до реалізації процесу фізичного виховання школярів як управлінської діяльності учителя фізичної культури:

- обов'язкове володіння знаннями, які складають "предмет" педагогічно-навчального впливу та технологічних основ реалізації. Не можна навчити, сформулювати, розвинути те, чим не володієш, чого не знаєш сам;

- не навчально-виховний процес фізичного виховання залежить від наявного обсягу та характеру знань, умінь, навичок конкретного вчителя, а навпаки. Змістовим та процесуальним «замовником» системи фізичного виховання школярів виступає «модель випускника школи», а професійні знання, уміння, навички вчителя виступають реалізаційним "постачальником". При наявності невідповідності між ними змінюватися повинен "постачальник";

- ні одна педагогічна дія, операція не повинні бути здійснені без чіткої уяви і визначеності (професійне розуміння) стосовно мети та кінцевого робочого ефекту, яких треба досягти в наслідок їх – цілеспрямовання;

- визначення цілей окремих педагогічних впливів за змістом повинно органічно відповідати і бути вплетено в загальну мету і передбачати можливість послідуєчого сумування досягнутих робочих ефектів;

- визначені як часткові цілі, так і загальна мета повинні змістово співпадати та відповідати сучасним тенденціям розвитку фізичного виховання і відбивати сутність державного "соціального замовлення";

- практична реалізація як часткових цілей, так і загальної мети не можлива без виконання учителем етапу конструктивної розробки шляхів досягнення їх. Конструктивний етап включає: визначення, моделювання, прогнозування, розробку методичної технології переведення школяра з наявного (вихідного) стану в бажаний. Здійснюється це шляхом зондування "вихідного стану", розробки кінцевої цілі, співставлення їх шляхом порівняння. На основі та в результаті цього здійснюється процес планування;

- постійний контроль за зміною "вихідного стану" школяра в співставленні з наміченим, як відображення форми траєкторії безперервного, послідовного руху до визначеної цілі;

- оптимізація кінцевого результату фізичного виховання школярів не можлива без процесуального, реалізаційного сприймання його як цілісності "свідомого і фізичного";

- дотримання та врахування медико-біологічних, психопедагогічних, теоретико-методичних (теорія і методика фізичного виховання) та

спортивно-педагогічних (теорія і методика окремих видів спорту) закономірностей.

16. Покращення стану здоров'я школярів з огляду, як педагогічної проблеми взагалі та професійної діяльності учителя фізичної культури (як головного реалізатора) зокрема, неможливе без вирішення проблеми ефективно-оперативного впровадження сучасних та постійно поповнювальних науково-теоретичних надбань в практику системи фізичного виховання в школі. Як показали дослідження, ця проблема стоїть на заваді темпів оптимізації системи фізичного виховання в школі в реалізації оздоровчих напрямків та послідуєчих наслідків. Серед причин:

- наявне протиріччя між тенденцією все більшого зростання фундаменталізації теоретичних знань та їх прикладної професіоналізації як впроваджувального акту в практику;

- в наслідкові, впровадження здійснюється на мікрорівні – за самостійною ініціативою окремих учителів. Тобто тривалий час не вдається вийти на макрорівень управлінського впровадження усіх учасників галузі та адміністративних керівників, які мають відношення та вплив на неї (учителі-фахівці, педагогічні колективи, їх керівники, працівники інспекторських і методичних служб органів народної освіти від району до держави);

- відсутність змістово-організаційного взаємопроникнення між науковцями та споживачами-учителями. Існуюче положення для науковців про необхідність підтвердження впровадження їх наукових досліджень в практику носить більше епізодичний (на рівні педагогічного експерименту), ніж загальнодіяльний характер;

- відсутність теоретичної та методологічної "готовності" учителів до впровадження нових ідей, тенденцій, що свідчить про наявні прорахунки в організації системи професійної підготовки фахівців в стінах педагогічних вузів.

17. Проблема впровадження науково-теоретичних досліджень в практику професійної діяльності учителів, її важливість повинна бути визнана як окремо існуюча та пріоритетна, що диктує необхідність включення її як обов'язкової пізнавальної умови при підготовці фахівців, перепідготовці та підвищення кваліфікації їх.

18. Дієвість впровадження науково-теоретичних надбань в практичну діяльність учителів фізичної культури цілком реальна справа при дотриманні в цьому процесі таких закономірностей:

– необхідність “переводу” теоретично-концептуальних положень в сферу конкретизованих професійно-педагогічних завдань в спрямованості до диктату визначення професійної специфіки педагогічної діяльності учителя. Йдеться про “заземлення” теоретичних надбань у формулюванні змісту процесуальної сутності фізичного виховання в школі, через відповідь на взаємопов’язану низку питань: чи треба це робити?; для чого це робити?; що конкретно робити?; як це практично робити? Певною мірою це форма представлення наукових надбань для практичного освоєння;

– успіх впровадження педагогічної науки в практику неможливий при відсутності відображеного зв’язку між незадовольняючими результатами та практичним відчуттям потреби в тих новаціях, які прогнозуються до впровадження. Дослідження показали, що впровадження наукових новацій, в яких вчителі не відчують потреби, як правило, практично нічим не закінчуються. Разом з тим, впровадження, що носять загальнодержавну концептуальну ознаку, це не тільки довільний прояв професійної “свободи волі” окремих вчителів, а комплекс управлінсько-організаційних зусиль на рівні “суспільство – держава – міністерство – органи освіти – школа – вчителі – підготовка педагогічних кадрів”;

– існуюче об’єктивне і одночасно суб’єктивне явище неприйняття нового по відношенню до старого – “опір впровадженню” (стабільність, традиції, консерватизм). Оскільки впровадження нового завжди протистоїть уже наявностворений досвід дій, то це потребує вирішення питання про те, що робити з існуючим досвідом. Таким чином ця проблема повинна розглядатися методикою і входити в структуру самого процесу впровадження;

– закономірність тимчасової дестабілізації педагогічної системи в період переходу від попереднього стану до нового. Тимчасова дестабілізація перебудованої системи, як правило, співпадає з моментом кульмінації у розв’язанні протиріччя – боротьби старого з новим. А тому тут не уникнути певних затрат часу і трудових зусиль на період процесу перебудови, але даний факт носить тимчасовий характер.

19. Впровадження в практику розроблених педагогічних підходів здійснено в багаторічному експерименті в окремих школах м. Кам’янець-Подільського; впроваджена в систему професійної підготовки студентів факультету фізичної культури Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Внаслідок впровадження вдалося дося-

гти значного покращення (у відповідності до вихідних показників) таких чинників:

- скорочення пропусків уроків з фізичної культури, підвищення активності учнів на них;
- скорочення пропусків занять за причиною хвороб;
- скорочення кількості учнів, що займаються в спеціальних медичних групах;
- збільшилась активність та кількість участі учнів в масових фізкультурно-спортивних заходах;
- збільшення кількості учнів, в способі життя яких мають місце самостійні заняття фізичними вправами;
- збільшення кількості учнів, які займаються в групах та секціях ДЮСШ;
- збільшення обсягу рухової активності (загальної, фізкультурно-оздоровчої) школярів та тих серед них, хто має високий рівень її;
- зниження показників розвитку серцево-судинних захворювань;
- покращення показників загальної фізичної працездатності та показників фізичної підготовленості.

У параграфі зроблена спроба виявити та систематизувати певне коло наявних професійних протиріч в системі взаємовідношень “теорія – практика – професійна діяльність – кінцевий результат” і на цій основі розробити шляхи, напрямки оптимізації практичної результативності процесу фізичного виховання в школі на рівні всіх без винятку школярів. Наскільки нам це вдалося судити опонентам. Наявні проблемні “огріхи”, які без сумніву мають місце, розцінюються нами не тільки з позиції коректності визнання, а й як наявний позитивний стартовий та причинно-змістовий “спонукач” для подальшої розробки проблеми.

Висновок. На завершення, однозначно можна стверджувати, що досягти підвищення практично-значимої результативності процесу фізичного виховання в школі цілком реально і можливо при умові спрямованості професійної діяльності учителя стосовно цього.

Здоров’я, фізична досконалість школярів – це наслідок цілеспрямованих педагогічних роздумів, професійної компетенції, наукових пошуків, змістово-спрямувальна специфіка професійної діяльності учителя фізичної культури. Все зазначене саме по собі не прийде – це результат усвідомленого намагання навчитися досягати цього, як з боку того, хто праг-

не оволодіти професією “учитель фізичної культури”, так і з боку того, хто готує фахівців.

Список використаних джерел:

1. Безкопильний О.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'я-збережувальної діяльності в основній школі: теорія та методика: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 552 с.
2. Белікова Н.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'я-збережувальної діяльності: теорія та методика: монографія. Київ: ТОВ «Кобзарі», 2012. 269 с.
3. Долбишева Н.Г. Теоретико-методичні основи формування знань про фізичне здоров'я в системі фізичного виховання у старшокласників: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. Київ, 2006. 21 с.
4. Єдинак Г.А., Галаманжук Л.Л., Мисів В.М., Зубаль М.В., Ключ О.А. Соматотипи та фізичний стан дітей і молоді: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2021. 408 с.
5. Жданова О.М., Чеховська Л.Я. Основи управління сферою фізичної культури і спорту: навчальний посібник. Львів: ЛДУФК, 2017. 244 с.
6. Зубаль М.В., Телебей С.М. Управління фізичним вихованням у загальноосвітньому навчальному закладі. 2-ге видання, перевидане і доповнене. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2017. 276 с.
7. Зубаль М.В., Цапко А.М., Трофіменко В.О., Ковач Ш.А., Литвин-Жмурко Т.С. Дистанційне та змішане навчання фізичній культурі у військовий час в Україні. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал.* 2023. № 2 (16) 2023. С. 219–227.
8. Конох Л.П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 42 с.
9. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти розроблена відповідно до наказу № 451 Міністерства освіти і науки України від 22.03.2017 р. Фізична культура, 10-11 класи. Рівень стандарту. Робоча група: М.В. Тимчик, Є.Ю. Алексейчук, В.В. Деревянко, В.М. Єрмолова, В.О.Сілкова. 2022.
10. Прозар М.В., Зубаль М.В., Райтаровська І.В., Мазур В.Й. Практична підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності 017 Фізична культура і спорт ступенів вищої освіти "бакалавр" та магістр": [навч. посіб.]. Кам'янець-Подільський: Віт'А Друк, 2021. 168 с.
11. Саїнчук М. Ціннісна орієнтація старшокласників до отримання теоретичних знань із фізичної культури. *Молода спортивна наука України.* Львів. Т. 2. 2011. С. 227–232.

12. Сінгаєвський С.М. Концептуально-змістові напрямки оптимізації процесу фізичного виховання школярів: методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський, 2000. 52 с.
13. Сінгаєвський С. Фізичне виховання школярів. *Фізичне виховання в школі*. 1999. № 2. С. 25-28.
14. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2003. 45 с.
15. Сущенко Т.І. Науково-практичні проблеми професійної підготовки викладачів вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2015. Вип. 44. С. 458–466.
16. Теоретичні аспекти процесу фізичного виховання студентів ВНЗ: навчально-методичний посібник / [за заг. ред. М.З. Крука; авторський колектив: Погребенник Л.І., Жуковський Є.І. Блажиєвський Г.В., Твердохліб Ж.О., Кафтанова Т.В.]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 72 с.
17. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 38 с.
18. Шиян Б.М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні*: зб. наук. праць міжнар. ун-ту «РЕГІ» ім. С. Дем'янчука / ред. кол. А.С. Дем'янчук та ін. Рівне: Принт Хауз, 2001. Вип. 2. С. 371–374.
19. Ячнюк І.О. Особливості підготовки сучасного фахівця у галузі фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми розвитку спорту для всіх: досвід, досягнення, тенденції*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Тернопіль, 2016. С. 130–136.
20. Технології організації навчальної діяльності на уроках фізичної культури. *Освітній проєкт «НА УРОК»*. URL: <https://naurok.com.ua/tehnologi-organizaci-navchalno-diyalnosti-na-urokah-fizichno-kulturi-231185.html>

Розділ 2.

РОЗРОБЛЕННЯ ОСНОВ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ПРОЄКТУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Леся ГАЛАМАНЖУК



2.1. НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕТОДИЦІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУ- ВАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Спроектовано зміст, спрямований на формування знань, умінь і навичок здобувачів використовувати фізичну активність у закладі дошкільної освіти для оздоровчих завдань. Мета – підвищити дієвість фізичної активності дошкільників у досягненні оздоровчого ефекту в закладі дошкільної освіти на засадах індивідуалізації її параметрів. Використали аналіз, теоретичне моделювання, соціологічні й медико-біологічні методи дослідження. Розробили структурно-функціональну модель освітнього процесу та зміст, що забезпечував її реалізацію під час навчання здобувачів у закладі вищої освіти. Використання запропонованої розробки сприятиме формуванню комплексу компетентностей, що забезпечать позитивний результат у вирішенні поставлених завдань.*

Ключові слова: *фізична активність, збереження здоров'я, дошкільники, індивідуалізація, методика.*

Lesia GALAMANZHUK. Training of future specialists in the methodology of individualization of health-saving physical activity of children in preschool education institutions

Abstract. *The content aimed at the formation of knowledge, skills and skills of applicants to use physical activity in the institution of preschool education for recreational tasks is designed. The goal is to increase the effectiveness of physical activity of preschoolers in achieving a health effect in an institution of preschool education on the basis of individualization of its parameters. We used analysis, theoretical modeling, sociological and medical-biological methods of research. They developed a structural and functional model of the educational process and the content that ensured its implementation during the training of applicants in a higher education institution. The use of the proposed development will contribute to the formation of a set of competencies that provide a positive result in solving the tasks.*

Key words: *physical activity, preservation of health, preschoolers, individualization, methodology.*

Вступ. Загальні та спеціальні компетентності майбутніх дошкільних педагогів, що визначені освітньо-професійними програмами закладів вищої освіти, передбачають сформованість на досить високому рівні здатності формувати і реалізовувати зміст фізичної активності у різних формах організації для вирішення визначених документальними джерелами [3; 19; 28; 48; 51] завдань.

Використання саме фізичної активності у практиці розвитку дитини в дошкільний період зумовлена тим, що така активність посідає визначальне місце у фізичному, інтелектуальному, духовному, творчому розвитку, підвалини якого закладаються у цей період життя дитини [2; 6; 9; 21].

Результати опрацювання джерел інформації засвідчили, що на сучасному етапі фізичний розвиток дітей у дошкільний період є відмінним від необхідного. Про це свідчать такі дані про дітей: більшість має одне або декілька захворювань, відхилення у фізичному чи психічному розвитку, показники фізичної підготовленості, а також функціональних можливостей відповідають низькому і нижчому від середнього рівням [5; 45]. Із початком навчання дітей у початковій школі фізично здоровою є третина від усіх [57], біля 70% – мають низьку фізичну працездатність [4; 41]. Крім цього, здоров'я за показником стану функціонування дихальної і м'язової систем, напруження при регуляції серцевого ритму відрізняється від безпечного рівня [37; 42; 55; 56]. Понад 60% дітей 3-6 років життя мають нижчий від необхідного рівень розвитку моторної функції в основних рухових діях (дії самозабезпечення) [1; 12], понад 71% –

виявляють виразну втому від розумової діяльності [35; 48], унаслідок чого зменшуються психофізіологічні ресурси організму та ефективність її функціонування [16; 31].

Виявлена ситуація зумовлена комплексом причин, одна з провідних – недостатня дієвість фізичної активності, що реалізується, передусім у визначених для закладу дошкільної освіти (ЗДО) формах організації, у вирішенні завдань загального розвитку дитини, що визначені чинними документальними джерелами [3; 19; 28; 48; 51]. Це свідчить про необхідність пошуку нових шляхів, підходів до модернізації організаційного та змістового забезпечення фізичної активності дітей у дошкільний період, але передусім яка реалізується у ЗДО.

Останні дані галузевої науки свідчать про перспективність напрямку, який пов'язаний з індивідуалізацією параметрів фізичної активності, що має оздоровчу спрямованість [12; 59; 65]. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема вибору та подальшого використання дієвих, інформативних і, водночас, простих у діагностиці критеріїв, на підставі яких відбуватиметься індивідуалізація [24; 58; 73]. На думку багатьох дослідників [1; 64; 68; 70-72] одним із показників, що враховує у комплексі велику кількість особливостей дитини, є рухова асиметрія рук, іншими словами – рука, якій при виконанні рухових дій дитина надає перевагу (мануальна рухова асиметрія – МРА).

Вивченню різних аспектів означеної наукової проблеми присвячено значну кількість досліджень фізіологів, психологів, але про майже повну відсутність досліджень у фізичному вихованні дітей [59; 64; 65; 67]. Наявні дані засвідчують ефективність урахування МРА дитини під час розвитку моторної функції, впливу на координацію, інші рухові якості у період 3-го – 6-го років життя [1; 13; 62; 63].

Отже, існує протиріччя між об'єктивною потребою модернізувати організаційно-методичне забезпечення здоров'язбережувальної фізичної активності дітей у ЗДО та суб'єктивною недооцінкою наявного міцного зв'язку між фізичним і соціальним, інтелектуальним, духовним розвитком, а відтак можливостей такої активності у забезпеченні повноцінної теперішньої і подальшої життєдіяльності дітей. Ураховуючи зазначене, було обрано тему дослідження *«Навчання майбутніх фахівців методики індивідуалізації здоров'язбережувальної фізичної активності дітей у закладах дошкільної освіти»*.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено раніше, на сучасному етапі чинними є декілька програм розвитку, навчання і виховання дітей у дошкільний період (надалі – чинні програми для ЗДО). Провідною освітньою лінією означених програм є фізичний розвиток і здоров'я дітей дошкільного віку, оскільки в усіх цієї освітньою лінією розпочинається зміст, визначений на певний рік їхнього життя. У змісті цієї освітньої лінії в «Комплексній програмі розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» одним із провідних компонентів є «рухова діяльність», а одним із основних завдань – чітко виконання основних рухів, що визначені змістом для певного віку періоду 4–6 років [28, с. 21, с. 25, с. 61, с. 106].

У «Комплексній освітній програмі для дошкільних навчальних закладів «Світ дитинства» [51] фізичний розвиток і здоров'я є компонентом освітньої лінії «особистість дитини», але також комплексним утворенням, у якому одна з провідних складових — «рухова активність та саморегуляція». У змісті цієї складової одним із основних компонентів є основи рухи, а компетенцію дітей у кожному віці періоду 4–6 років засвідчує вміння виконувати такі рухи [51, с. 26-29, с. 71-75, с. 123-127].

У «Програмі навчання і виховання дітей від двох до семи років «Дитина» освітня лінія, що розглядається, представлена першою, як провідну складову визначає «рухову активність», а її змістом — передусім основні рухи, а також таку компетенцію: сформувати вміння у визначених для певного року життя (період 4–6 років) основних рухах [19, с. 52-56, с. 107-110, с. 173-177, с. 252-260].

У «Програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» провідною освітньою лінією є «фізичний розвиток», а складовою останньої – розвиток фізичних умінь і навичок. Зміст таких умінь і навичок становлять, передусім основні рухи, що визначені для кожного року життя дитини у період 3-6 років [3, с. 15-19, с. 56-62, с. 110-116, с. 175-182].

У «Програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» провідною складовою освітньої лінії «фізичний розвиток» є рухова активність, а найбільш вагомим компонентом змісту – вправи з основних рухів. Водночас програмою визначено, що важливою компетенцією тут є уміння і навички, сформовані в означених рухах, оскільки потрібні для повноцінного фізичного розвитку старшого дошкільника.

Нова редакція програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» в освітній лінії «особистість дитини» першою складовою визначає

«фізичний розвиток», а серед розвивальних, навчальних і виховних завдань – як одне з основних завдання з формування умінь в основних рухах. Щодо основних рухів, то всі зазначені програми для ЗДО об'єднують їх у шість блоків, а саме: рухи з кочення, кидання і ловіння; ходьби; бігу; стрибків; рівноваги; лазіння й повзання.

Отже, в чинних програмах у змісті освітньої лінії «фізичний розвиток» одним із провідних компонентів є рухова активність (синоніми – «рухова активність та саморегуляція», «рухова діяльність»), що передбачає, насамперед оволодіння основними рухами. Іншими словами, рухова активність є складовою змісту освіти дітей дошкільного віку, що враховуючи вік, визначає коло рухів, якими вони повинні обов'язкових оволодіти до початку навчання у закладі загальної середньої освіти. Такі рухи забезпечують можливість ефективно діяти в багатьох життєвих ситуаціях [26], тобто є необхідними для успішної життєдіяльності. Оволодіння такими рухами передбачає досягнення в кожному найвищого рівня, тобто формування відповідного рухового вміння [7; 40].

Вирішення завдання з оволодіння основними рухами відбувається під час реалізації різних форм фізичної активності. Відзначаємо, що сутність останньої полягає у здійсненні цілеспрямованої рухової діяльності, основу якої становлять різні фізичні вправи, а саме які є адекватними поставленим завданням.

До них, ураховуючи зміст чинних програм для ЗДО та основи теорії й методики фізичного виховання, належать основні форми (заняття з фізичної культури, інтегровані (містять також танцювальну діяльність), малі форми (ранкова гімнастика, рухливі ігри, гігієнічна гімнастика після денного сну, самостійна рухова діяльність, рухливі хвилинки й паузи) та масові оздоровчі форми (туристичні походи, спортивні свята, дні здоров'я) занять фізичними вправами [36; 53].

З іншого боку, на сучасному етапі, передусім поміж іноземних фахівців із медицини, використовується інше трактування рухової активності, а найбільш поширене (за інформацію О. Бар-Ора, Т. Роуланда [2, с. 75]) таке: будь-який рух тіла, що зумовлює скорочення скелетних м'язів і призводить до витрат енергії. Рухову активність можна розглядати, використовуючи біомеханіку, фізіологію і біхевіоризм (вивчення поведінки). При цьому в першому випадку основою рухової активності є такі показники: сила, швидкість, прискорення, кути, інерція, механічна сила або механічна робота. Фізіологія розглядає рухову активність з позиції метаболізму,

біхевіоризм – з позиції типу активності: наприклад біг порівняно з гімнастикою і т. д.; умови, в яких дитина виконує фізичні вправи (ігровий майданчик, школа тощо); використання додаткових предметів, приладів (іграшки, м'ячі тощо); взаємодії з іншими учасниками процесу (друзями, однолітками, батьками); хто є ініціатором рухової активності (дитина, батьки, друзі, однолітки, вихователь тощо).

Ураховуючи наведене вище визначення «рухової активності», Т. Круцевич [51, с. 13] зазначає, що до такої активності відносять види рухів, спрямовані на задоволення природних потреб людини (сон, особиста гігієна, прийом їжі, витрачені на її приготування зусилля, придбання продуктів харчування) та на навчальну діяльність. У дітей дошкільного віку до останньої правомірно віднести, передусім трудову, образотворчу діяльність, оскільки їх основу також становлять певні рухи і дії.

Водночас важливе місце в освітній діяльності таких дітей посідає інший вид рухової активності, а саме основу якого становить використання рухів і рухових дій як фізичних вправ [5; 9]. У зв'язку з цим пропонується [51, с. 76] у першому випадку розглядати рухову активність як звичну, у другому – як спеціально організовану, тобто різновид рухової активності в межах виконання тренувальних програм (рухових тестів), що відрізняється від спонтанної, неорганізованої рухової активності. Саме останнє розуміння термінопоняття «рухова активність» широко використовується у теорії і методиці фізичного виховання. Окремі автори розглядають рухову активність як цілеспрямоване здійснення індивідом рухових дій, спрямованих на вдосконалення різних показників його фізичного потенціалу та засвоєння цінностей фізичної і спортивної культури. У той же час деякі інші дослідники [34, с. 45] зазначає, що оскільки основу такої рухової активності становлять фізичні вправи, а реалізується вона у процесі фізичного виховання, тому коректнішим є використання термінопоняття «фізична активність» – мотивована діяльність у аспекті досягнення фізичних кондицій, необхідних і достатніх для забезпечення й підтримання високого рівня здоров'я, фізичних розвитку і підготовленості.

За іншою інформацією [12; 10; 14] «фізична активність» є цілеспрямованою руховою діяльністю людини, що виступає як природно і соціально детермінована необхідність й потреба організму та особистості у підтриманні гомеостазу, забезпеченні морфологічних, функціональних, біомеханічних і соціальних умов реалізації генетичної, соціокультурної програм розвитку в онтогенезі й подолання чинників, що йому перешкоджають.

Вищезазначене свідчить про відсутність єдиного і чіткого розуміння сутності термінопоняття «рухова активність». У зв'язку з цим його семантично актуалізували за лексикографічними джерелами та встановили, що під «активністю» розуміють енергійність, діяльність (Великий тлумачний словник сучасної української мови). В українському педагогічному словнику С. Гончаренко [17, с. 21] «активність» розглядається у словосполученні «активність особистості» – здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого перетворення нею довкілля й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури; проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні.

Що стосується іншого слова у словосполученні «рухова активність», то рух у теорії і методиці фізичного виховання розглядається як моторна функція організму з переміщення тіла або його окремих частин у просторі й часі. Як зазначається у цьому зв'язку [22, с. 19] рух є продуктом м'язової діяльності, що організована певним чином, регулюється фізіологічними механізмами і забезпечується чисельними морфологічними й функціональними характеристиками організму. Узагальнюючи семантику обох слів, правомірним є розуміння рухової активності як посиленої дії відповідної функції дитини, що продукує м'язову діяльність.

Ураховуючи зазначене, в започаткованому дослідженні рухову активність розглядали саме як м'язову діяльність, а не спеціально організовані заняття фізичними вправами, що є джерелом негентропійних ресурсів для підвищення гомеостазу дитини. Ураховували також зазначене раніше, а саме що рухова активність обов'язково повинна відзначатися певною спрямованістю. У нашому випадку виходили зі спрямованості, визначеної чинними програмами розвитку дитини дошкільного віку в ЗДО [3; 19; 28; 48; 51], але передусім – формування умінь в основних рухах як найвищого рівня оволодіння дитиною такими рухами.

Крім цього, враховували думку В. О. Романенка [50, с. 13], що рухова активність регулюється фізіологічними механізмами та супроводжується різними морфологічними, функціональними системами, тобто забезпечується відповідними морфофункціональними можливостями і певною руховою якістю. Останні є руховими задатками, що визначають можливість і успішність виконання індивідом певної рухової діяльності [51, с. 175].

Крім зазначеного, важливу роль у вияві й розвитку рухової активності, особливо на етапі морфофункціонального дозрівання дитини, відігра-

ють, хоча і опосередковано, її знання, що пов'язані із заняттями фізичними вправами та їх реалізацією на практиці. Про це свідчить, передусім зміст чинних програм розвитку дитини дошкільного віку у ЗДО [3; 19; 28; 48; 51], – починаючи з третього року життя ним передбачені освітні завдання. У зазначеному аспекті це стосується, передусім завдання зі сприяння пізнавальній активності дітей, що передбачає пояснення їм значення фізичних вправ і загартовування для зміцнення власного здоров'я. З кожним новим роком кількість завдань освітнього змісту та передбачений к зв'язку з цим обсяг навчального матеріалу зростає.

Про необхідність формування таких знань, починаючи з дошкільного віку, свідчать дані теоретичного та емпіричного рівнів дослідження у багатьох публікаціях. Зокрема, О. Д. Дубогай [21, с. 47] доведено доцільність і необхідність інтеграції пізнавальної та рухової діяльності дітей у системі їхнього навчання й виховання. У зв'язку з останнім одним із завдань концепції «Формування гармонійно розвиненої особистості дитини під час фізичного виховання у ЗДО», запропонованої Н. Пангеловою [45, с. 17] є виховання потреби у заняттях фізичними вправами. Педагогічні дії у цьому випадку відбуваються у процесі фізичного виховання і передбачають особистісно зорієнтований вплив на свідомість, волю і почуття дітей у напрямі зміни їх морально-духовних суджень. Досягають зазначеного реалізацією комплексного підходу до формування інтелектуальних, рухових і моральних якостей, а також спільною діяльністю дошкільної установи й сім'ї у вирішенні означеного завдання під час занять з фізичної культури сюжетно-ігрового, фізкультурно-пізнавального і тематичного змісту [45, с. 18-19].

Про необхідність вирішення завдання, що розглядається, свідчить також концептуальний документ ВООЗ «Рух для здоров'я», що є комплексом заходів із пропаганди фізичної активності і здорової поведінки (способу життя) [52, с. 12-15], одна з допоміжних тем спрямована на забезпечення і підвищення загальної інформованості про те, чим у дійсності є фізична активність, яку кожна людина може здійснювати у повсякденному житті та у будь-якому місці. Зазначене повною мірою стосується дітей дошкільного віку, оскільки глобальні рекомендації ВООЗ із фізичної активності для здоров'я, що конкретизують положення концепції «Рух для здоров'я», адресовані, крім інших, також віковій категорії 5–17 років [52, с. 458].

Чисельні дані засвідчують існування досить міцного взаємозв'язку в дошкільний період між інтелектуальним розвитком, емоційним станом, з

одного боку, і фізичної активності дітей, з іншого. Так, показники рухової системи та інтелектуально-моральної сфери відзначаються взаємозв'язками, але з такими особливостями: впродовж 4-го року життя в дівчаток має місце залежність (на рівні $r = 0,25-0,42$) між пізнавальними процесами (показники мислення, уяви, уваги, мовлення) та функціональним станом серцево-судинної й дихальної систем, тоді як у хлопчиків – більшою мірою між такими процесами та розвитком рухових якостей ($r = 0,25-0,33$) [44, с. 130-133]. Упродовж 5-го року життя в дівчаток і хлопчиків виявлено взаємозв'язок на рівні $r = 0,25-0,42$ між показниками пізнавальних процесів і фізичного розвитку, а також перших і функціональним станом дихальної системи [44, с. 136]. У наступному віці основна особливість полягала в тому, що сприйняття й пам'ять дівчаток і хлопчиків більшою мірою залежать від функціонального стану кардіореспіраторної системи ($r = -0,39-0,33$) [44, с. 145]. Протягом 4–5-го років життя найбільше статистичних взаємозв'язків між пізнавальними процесами і морфофункціональними показниками, тоді як упродовж 6-го їх кількість зменшується, що свідчить про менший ступінь надійності організму як біологічної системи. Однією з причин виявленого є високий темп збільшення морфологічних показників, наслідком якого є певний дисбаланс у зв'язках із функціональними показниками кардіореспіраторної системи, а відтак напруження адаптаційних механізмів, зокрема фізіологічних і психофізіологічних до дії зовнішніх чинників [45, с. 28-29].

Ураховуючи вищезазначене у нашому дослідженні виходили з того, що для досягнення позитивного ефекту в розвитку рухової активності дітей дошкільного віку необхідно здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив, який повинен відбуватися під час занять з фізичної культури. Напрямами такого впливу повинні бути виокремлені компоненти, тобто формування умінь в основних рухах, розвиток функціональних можливостей і рухових якостей, формування знань дітей, пов'язаних із використанням занять фізичними вправами для розвитку своєї рухової активності, а також навичками з реалізації таких знань на практиці.

Реалії сьогодення свідчать, що *формування умінь в основних рухах*, за даними узагальненої оцінки виконання рухів кожного блоку (з кочення, ловіння, кидання; бігу; ходьби; повзання, лазіння; стрибків; рівноваги), упродовж 3-го та 5-го років життя у дівчаток і хлопчиків при вивченні нових рухів, тобто які не вивчались у попередні роки, формується рухова навичка, впродовж 4-го року життя – уміння тільки в хлопчиків у рухах із ходьби; у решті рухів, якими оволодівали діти формується рухова навичка.

Одна з причин такого стану, на думку О. Бар-Ора, Т. Роуланда [2, с. 124] пов'язана з вищезазначеними відхиленнями у стані здоров'я дітей дошкільного віку, оскільки вони (відхилення) значною мірою визначають іншу негативну характеристику функціонування організму – гіпоактивність. Щодо іншої причини, то вона пов'язана з недостатньою ефективністю занять фізичною культурою у вирішенні зазначеного завдання [9; 27]. При вивченні ефективності авторської програми розвитку моторної функції у дітей 3–5 років встановлено таке: з 9-ти основних рухів, що пов'язані з мануальною вправністю (кочення, ловіння, кидання), у дівчаток і хлопчиків відповідно в 7-ми та 6-ти відбувається формування рухового уміння.

Певною мірою зазначене доповнюють дані Я.К. Вітоса [10, с. 8], а саме: психофізіологічна підготовленість дітей 5-6-ти років за величинами часу простої і складної зорово-моторних реакцій, а також реакції на рухомий об'єкт і стійкості уваги є нижчими від норми; тільки один показник, а саме обсяг уваги, знаходився у межах вікової норми; дівчатка випереджають хлопчиків у результатах простої і складної реакцій, останні – у реакції на рухомий об'єкт, стійкості уваги й обсязі пам'яті; рівень психофізіологічної підготовленості за комплексним показником оцінили відповідно балом 3 і 3,1. За значеннями таких показників дитячий колектив неоднорідний, тобто вони зумовлені індивідуальними особливостями.

Узагальнюючи наявну інформацію щодо розвитку моторної функції дітей у дошкільний період встановлено [12, с. 28] таке: у багатьох дітей 5-7 років порушений сенсомоторний розвиток, формування і реалізація первинних рухів-рефлексів (смоктальний, хапальний, Моро тощо); не реалізується весь необхідний спектр основних біологічно зумовлених рухів (плавання, повзання, лазіння, ігри з предметами, багато інших локомоцій); слабо налагоджено наслідування при переході від первинних і основних рухів до рухів дрібної моторики, писання, мовлення, високоспеціалізованих рухів та дій.

Стан розвитку функціональних можливостей і рухових якостей. Вивчення емпіричних даних, пов'язаних із цим компонентом стану рухової активності дітей дошкільного віку, за результатами дослідження В. Пасічника [46, с. 7], засвідчило таке: частка дівчаток і хлопчиків із вищим від середнього фізичним розвитком упродовж 5-го року життя становить відповідно 58,2 і 57,2%, стан серцево-судинної системи за значеннями частота серцевих скорочень (ЧСС) і артеріальний тиск (АТ) – відповідають ві-

ковій нормі, проте реакція на дозоване фізичне навантаження відповідає середньому рівню тільки у 54,6% хлопчиків, у дівчаток – нижчому від середнього і лише у 57,1%. Стан функціонування їхньої дихальної системи є нижчим від вікової норми: життєва ємність легень (ЖЄЛ) дівчаток становить тільки $905,7 \pm 19,3$ мл, хлопчиків – $966,3 \pm 18,1$; стан забезпечення організму киснем за значенням життєвого індексу є низьким відповідно у 59 і 52%. Функціонування нервово-м'язової системи у 48,5% дівчаток та 56,5% хлопчиків відповідає середньому рівню, решти – знаходиться на нижчому від середнього і низькому рівнях.

Дані дослідження Н.С. Маляр [39, с. 66-67] підтверджують вищезазначену інформацію щодо стану функціонування дихальної системи дітей 5-6-ти років: у більшості ЖЄЛ знаходиться на рівні, нижчому від необхідного; адаптація до умов навколишнього середовища є задовільною, так само як фізичний розвиток, що у 65–70% знаходиться на середньому рівні, за винятком його гармонійності, оскільки за індексом Кетле він є низьким.

Деякий інший результат одержав В. Поліщук [47, с. 6]: показники стану функціонування серцево-судинної системи дітей у 5–6 років знаходяться в межах вікової норми, показники дихальної системи — не відповідають такій нормі.

Дані дослідження Я.К. Вітоса [10, с. 7] свідчать, що 43,9% дівчаток і 50,4% хлопчиків 5–6-ти років відзначаються нижчим від середнього фізичним станом, а зумовлено це відмінними від вікової норми значеннями комплексу, передусім функціональних показників. Зокрема, нижчим від середнього рівнем відзначалася частота дихання, життєвий, силовий індекси, а також обвідні розміри грудної клітки. Щодо готовності дітей до початку навчання в школі, то за використаним показником таких було тільки 16,5%.

Узагальнюючи дані проведеного дослідження, Н. Пангелова [45, с. 13] зазначає, що збільшення розмірів серця дітей 4–6-ти років не відповідають темпам росту тіла в цілому. Це підтверджує висновок інших дослідників [2; 48; 74] про невідповідність функціонального стану їх кардіореспіраторної системи морфологічним параметрам. Найбільше відповідають віковій нормі більшість показників 4-річних дітей, менше – 5-річних, найменше – 6-річних, зокрема ЧСС дійсного і відносного спокою, ЖЄЛ, проби Штанге, Генче, індекс Руфф'є [1; 12; 14-16].

Результати дослідження Ж.Л. Козіної [29, с. 42-43] засвідчують існування зв'язку між фізичним, психофізіологічним розвитком і виявом рухо-

вих якостей дітей 1–5-го років, а саме: у 1–2-ий роки значна роль у розвитку рухових якостей і психофізіологічних можливостей належить показникам фізичного розвитку; в 3–4-ий роки посилюється роль рівня розвитку останніх у структурі комплексної підготовленості дітей; у 4–5-ий роки життя – знову підвищується роль фізичного розвитку зі збереженням ролі стану розвитку рухових якостей і психофізіологічних можливостей.

Ураховуючи залежність частоти зв'язків показників рухових якостей і чутливості до навчання рухових дій, проаналізували дані щодо розвитку перших. За даними В.М. Пасічник [46, с. 6], у 5-річних дітей нижчому від середнього рівню відповідає розвиток абсолютної м'язової сили, швидкість окремого руху, частота рухів, середньому рівню – вибухова сила, гнучкість і координація, що встановлена у човниковому бігу, підкиданні й ловінні м'яча, метанні тенісного м'ячика на дальність провідною рукою.

За даними В.В. Поліщук [47, с. 6] упродовж 5-го року життя середнім рівнем фізичної підготовленості відзначається 46,6% дівчаток та 60% хлопчиків, низьким – відповідно 21,4 і 15%. Упродовж 6-го року життя в дівчаток кількість середніх оцінок становила 48,8%, низьких – 7,3%, у хлопчиків – відповідно 35,8 і 32,1%. Зазначається також, що впродовж 5-6-го років життя розвиток вибухової сили у стрибках, гнучкість, координація у метаннях на точність провідною рукою дітей відповідає середньому рівню, тоді як швидкісної сили у бігу на 30 м, координації у човниковому бігу, силової витривалості в підніманні у сід протягом однієї хвилини – низькому [39, с. 157].

Приріст показників рухових якостей протягом 4-6-го років життя, що відзначається неоднаковими значеннями у зв'язку з гетерохронією розвитку, в дівчаток і хлопчиків у більшості випадків відзначається низьким і нижчим від середнього рівнями. Водночас виокремлено причину такого результату – низька ефективність чинних програм дошкільного фізичного виховання щодо оптимізації фізичного стану дітей [45, с. 14].

Вищезазначені результати є однією з причин пропозицій деяких дослідників щодо використання під час фізичної активності дітей дошкільного віку прийомів спортивно-тренувального впливу з насильницьким стимулюванням розвитку рухових якостей. Зокрема, для 6-річних дітей рекомендують комплекси вправ загальної і спеціальної фізичної підготовки, враховуючи їхню готовність виконувати етапні контрольні нормативи; обсяги навантажень дозувати за даними експрес-оцінки їхнього стану, виходячи з належних значень ЧСС.

Найбільш вичерпними у дослідженнях такого змісту є дані, що були систематизовані В. Бальсевичем у аспекті становлення моторики дітей дошкільного віку та виокремлення сенситивних періодів розвитку рухових якостей. Аналіз таких даних, але з позиції ефективності використаних програм стимульованого впливу на рухові якості, засвідчило таке. Використання протягом двох місяців тренувальних режимів, що, враховуючи сенситивні періоди розвитку різних рухових якостей, спрямовувалися на швидкісні якості та координацію дітей 4–6 років, призвело до таких результатів. Після завершення експерименту показники дітей суттєво не відрізнялися від одержаного раніше в аспекті ритму вікових перетворень моторики. У зв'язку з цим Л. Галаманжук [12, с. 18] зазначає, що стимульований розвиток рухових якостей не може вивести розвиток моторики дитини на новий, якісно кращий рівень функціонування порівняно з параметрами фізичної активності, що не передбачають таких впливів. Ще менш ефективною виявилася програма, спрямована на вдосконалення швидкісних якостей без застосування ігрових вправ: використання її протягом шести місяців не призвело до збільшення означеної якості та загальної витривалості. Після 5-и місяців перерви у використанні таких занять відбулося значне зниження рухових можливостей і функціональних показників дітей. Зазначене свідчило лише про терміновий вплив запропонованих фізичних навантажень на стан дошкільників та відсутність виразних відставлених реакцій організму.

Зазначений результат пояснюється виключно неспроможністю організму в дошкільний період закріпити набуті реакції у зв'язку з відсутністю достатнього для цього рівня морфофункціонального дозрівання. У зв'язку з цим Е. Вільчковський [9], О. Бар-Ор, Т. Роуланд [2], О. Богініч [5], Б. Мицкан [41] наголошують на тому, що одна з причин вищезазначеного результату – взаємодія сенситивних і критичних періодів розвитку організму, оскільки у певному віці дошкільного періоду його зусилля зосереджено на «вдосконаленні» лише певної групи морфофункціональних властивостей. Зокрема у 5–7 років формування гнучкості (у поперековому відділі хребта, плечових суглобах), відносної м'язової сили, швидкісно-силових характеристик бігу, стрибків у довжину і вгору, штовхання ядра, координації у простих рухах (у тому числі точність рухів кистями рук), швидкісної і часової характеристики простої реакції у значній мірі ($H^2 = 0,71-0,91$) детермінуються спадковими чинниками, тоді як грубі рухи всієї руки, вияв координації у складних рухах, абсолютна м'язова сила – зовнішніми чинниками [49, с. 158-165].

У період 3-7 років спадкова зумовленість рухових реакцій становить 48-83%, що знаходиться на рівні антропометричних ознак (зумовленість 58-94%) та значно переважає спадкову зумовленість, якою відзначаються діти шкільного віку, – тільки 13,3-44,5%. У зв'язку з цим можемо відзначити, що причина «генетичної захищеності» рухової функції дітей дошкільного віку полягає в їхній морфофункціональній несформованості, незрілості. Тому природа створює перешкоди на шляху можливих впливів середовища, спроможних викривити становлення моторних якостей дитини. Звідси висновок про низьку ефективність пропонованої ідеології фізичної активності у дошкільний період життя дитини [12; 14; 16].

У зв'язку з останнім заслуговують на увагу дані дослідників [2; 70; 72; 75] про інтенсивний розвиток у дошкільний період аеробних можливостей дітей, тоді як у подальшому (шкільний період), вони практично не змінюються у хлопчиків та знижуються у дівчаток, але при інтенсивному розвитку в цей період їх анаеробних можливостей. Щодо педагогічного аспекту ефективної для дітей дошкільного віку «ідеології» занять фізичною культурою, то тут акцентується увага на сімейних групах «батьки-діти», на пріоритетному використанні рухливих ігор, передусім народних [5; 39; 47].

Ураховуючи зазначене раніше було розроблено структурно-функціональну модель превентивного розвитку рухової активності дітей для вирішення різних за змістом завдань, але передусім із поліпшення здоров'я дітей у дошкільний період, та методичний супровід з її реалізації у практичній діяльності [12; 13]. Для цього було використано загальнонаукові методи, зокрема аналіз, систематизацію, теоретичне моделювання. Опрацьовували інформацію літературних джерел та емпіричні дані, одержані на попередньому етапі дослідження. У першому випадку мінімізували суб'єктивні погляди і судження, а перевагу надавали літературним і документальним джерелам, застосовуючи критичний підхід до їхнього вибору. Використані джерела підбирали під час пошуку джерел інформації у базі даних Scopus, SPORT Discus, Web of Science, орієнтувалися на такі ключові слова: фізична активність, здоров'язбереження, дошкільники, рухова асиметрія рук, поліпшення показників; одночасно орієнтувалися на відповідні цим ключовим словам комбінації й аббревіатури, а також списки джерел інформації, які використовувалися дослідниками під час написання наукової статті, посібника, іншого джерела. Таким чином спочатку виокремили понад 80 джерел інформації, після остаточного

огляду залишили **35**; матеріал цих джерел інформації опрацьовували зазначеними раніше загальнонауковими методами [15; 25].

Один із отриманих висновків засвідчував, що для практичної реалізації спроектованої моделі важливим є розроблення і застосування адекватної технології або методик вирішення визначених завдань. У зв'язку з цим розробили експериментальну методику, основна особливість та відмінність якої від інших наявних полягала у сформованому змісті. Найбільш важливе стосувалося оволодіння технікою виконання певної рухової дії. Так, спочатку вивчення відбувалося непровідною рукою (ногою, напрямі), а після виконання умов, які будуть наведені нижче, вивчення відбувалося провідною рукою. Уточнюємо, що кожен рухову дію комплексу «кочення, ловіння, кидання» виконували спочатку непровідною рукою, потім – провідною; рухові дії інших комплексів («з ходьби», «бігу», «стрибків», «рівноваги», «лазіння й повзання») передбачало виконання кожної дії спочатку провідною ногою (непровідному напрямі), після виконання умов – непровідною. Інша особливість полягала у тому, що під час вивчення таких рухових дій не передбачалося оволодіння технікою їх виконання на найвищому рівні. Це означає, що дітей орієнтували на досягнення рівня оволодіння кожною такою руховою дією, що передувало найвищому, тобто який відповідав формуванню рухового вміння. Тут увагу акцентували на основі техніки виконання рухової дії, а деталі вдосконалювалися під час її багаторазового повторного виконання. Основним орієнтиром для інструктора з фізичної культури була спроможність дитини відтворити рухову дію з максимальним дотриманням основ техніки (іншими словами – зразково виконати цю основу техніки). Потім цю рухову дію вивчали провідною рукою (ногою, напрямі) для досягнення найвищого рівня; одночасно діти продовжували виконували рухову дію непровідною рукою (багаторазове практичне виконання), але не для досягнення найвищого рівня оволодіння руховою дією, тобто формування рухової навички.

Інша особливість пропонованої методики полягала в урахуванні важливого значення батьків, у зв'язку з чим прогнозували надання їм необхідної інформації. Одна з них стосувалося такого: *загальні відомості про рухову асиметрію*. Батькам, вихователям, інструкторам ЗДО необхідно знати та враховувати під час навчання дитини особливості її МРА. Передусім відзначимо таке: ця асиметрія належить до функціональної, яка є еволюційним явищем, значною мірою зумовлене генетично, відсутність якої є головною причиною неспроможності дитини навчатися. Одним із

видів функціональної асиметрії є рухова, тобто яка виявляється під час виконання різних рухів і дій (у побуті, під час занять фізичними вправами тощо). Її сутність полягає у тому, що для виконання рухової дії дитина обирає зручний для себе напрям (ліворуч, праворуч) або руку (ногу), якою їй краще виконувати цю дію. Найчастіше у практиці враховують вид рухової асиметрії, що пов'язаний із виконанням рухів рукою – МРА. Тут виокремлюють три можливих варіанти такої асиметрії: перевага правої руки (ППР), перевага лівої руки (ПЛР) або однакове володіння обома руками – амбідестрія (АПР).

Наступна особливість орієнтувала надати відповідь на питання: *чому потрібно враховувати мануальну рухову асиметрію?* Необхідність урахування МРА зумовлена комплексом причин. Передусім, перенавчати дитину з ПЛР на ППР означає змінювати специфічні якості її психіки, наслідок якого – негативний вплив на емоційний комфорт і здоров'я загалом, а також на розвиток, успіхи в навчанні, можливість спровокувати нервово-психічні розлади. Медики клінічною практичною встановили, що після перенавчання дитини з ПЛР на ППР («насильницьке» прилаштування до незручного для себе правого типу рухової поведінки) вона зберігає всі відмінні від дитини з ППР особливості сенсорної сфери і нервово-психічної діяльності. Іншими словами, таке перенавчання дозволяє вирішити незначне за важливістю завдання (особи з ПЛР не являють собою ніякої «незручності» для суспільства), але при цьому призвести до серйозних негативних наслідків.

Наступним питанням, що потребує відповіді, стосується *рекомендацій з практичного визначення мануальної рухової асиметрії дитини*. У зв'язку з цим відзначаємо, що існує досить багато методик діагностики у дитини переваги певної руки. Відносно простою і, водночас надійною (з огляду на наявні вимоги), є динамометрія кистей обох рук. Для цього використовують прилад «дитячий кистьовий динамометр» (є окремо для дорослих), а зміст процедури передбачає таке: 1) динамометр кладуть на стіл перед дитиною; 2) пропонують їй узяти прилад; 3) виконати його стискання спочатку однією, потім одразу іншою рукою. Необхідно звертати увагу, якою рукою дитина розпочинає виконання завдання: діти з ППР роблять це правою, діти з ПЛР – лівою руками; також фіксують результат, який з'являється на динамометрі після кожного стискання, окремо для правої і лівої рук; 4) завдання виконується тричі, між кожним невелика перерва, під час якої увагу дитини переводять на інший об'єкт, зазвичай за-

питанням про що-небудь. Після завершення трьох спроб для кожної руки визначають середній результат: додають всі три результати, одержані при виконанні правою рукою, і ділять на три; те саме роблять для лівої руки. Більший результат свідчить про перевагу певної руки над іншою (ПЛР чи ППР), але різниця між результатами повинна бути понад два кілограми; якщо результат два і менше кілограмів, тоді дитина має АПР.

Для підтвердження (спростування) визначеної за допомогою динамометрії переваги певної руки чи АПР, доцільно використовувати додатково іншу методику. Вона передбачає проведення 10-и нескладних тестів, ефективність їх виконання вимагає дотримання таких умов: 1) проводять на одинці з дитиною; 2) сидять за столом чітко навпроти неї; 3) створюють сприятливу атмосферу (спокійну, доброзичливу, без фіксації уваги дитини на тому, що ми визначаємо); 4) починають тестування словами: «Зараз ми з тобою пограємося» або «Давай ми попрацюємо разом, я буду давати тобі завдання, а ти доклади зусиль аби добре їх виконати»; 5) виконуючи кожне завдання, необхідний посібник (предмет, інший інструментарій) кладуть перед дитиною, чітко на середину стола і на однаковій відстані від правої та лівої рук; 6) усі посібники (предмети, інший інструментарій) розкладають на іншому, допоміжному столі, який розташовують так, аби дитина його не бачила, а отже не відволікала своєї уваги; 7) на початку виконання кожного завдання посібник (предмет, інший інструментарій) беруть з допоміжного столу, а після виконання повертають назад.

Зміст тестових завдань для дитини передбачає наступне.

1-е завдання – малювання. Перед дитиною кладуть аркуш паперу і олівець (фломастер). Пропонують намалювати те, що вона бажає (може). При цьому дитину не кваплять. Після завершення малюнка просять її намалювати те саме, але іншою рукою. У випадку відмови (я не вмію, у мене не вийде тощо) дитину заспокоюють (я знаю, що важко намалювати такий самий малюнок правою (лівою) рукою, але ти спробуй, доклади зусиль). Під час оцінювання виконаного завдання звертають увагу на те, якою рукою дитина виконала кращий варіант малюнка (таку руку позначали як провідну). При порівнянні враховують відмінності ліній, чіткість зображення, оскільки малюнки, виконані провідною рукою відрізняються від виконаних непровідною рукою тим, що вони чіткіші, більш пропорційні, лінії рівніші, вияв тремору (тремтіння руки) позначається на лініях

значно менше, відсутні додаткові штрихи і розірвані лінії. Водночас під час виконання завдання необхідно звертати увагу на таке, як дитина тримає олівець (правильно, зручно або неправильно, незручно), чи сильно вона напружена, правильно або неправильно сидить.

2-е завдання – відкривання невеликої коробки. Можна використовувати коробки від сірників. Дитині дають три таких коробки, вона повинна їх відкрити одну за одною та знайти в одній з них сірник. Таку коробку кладуть останньою у пропонованому дитині ряду. Під час виконання завдання вихователь визначає, яка рука здійснює активну дію, тобто відкриває і закриває коробку, – ця рука і буде провідною.

3-є завдання – побудова криниці з сірників. Під час виконання завдання вихователь звертає увагу, яка рука виконує рухи активніше (ця рука є провідною).

4-е завдання – гра у м'яч. Використовують маленький м'ячик, який дитина може упіймати та кинути однією рукою. До початку виконання завдання на стіл безпосередньо перед дитиною кладуть три м'ячика. За командою дитина бере один з них і кидає вихователю, потім (але без поспіху, про що треба сказати на початку) бере і кидає другий, після цього – третій м'ячик. Звертають увагу, якою рукою дитина виконує кожен з трьох спроб.

5-е завдання – розкладання карток. На столі перед дитиною кладуть стос із 10-и карток (картинок). По команді дитина бере всі ці картки в одну руку (зазвичай непровідну), а іншою (провідною) – розкладає їх на столі. Після закінчення завдання повторюється ще один раз.

6-е завдання – нанизати бісер на голку з ниткою. Під час виконання завдання враховують, що провідна рука виконує активні рухи; активність не залежить від того, в якій руці знаходиться голка: дитина може не нанизати бісеринки на голку, а навпаки просовувати голку в отвір бісеринки.

7-е завдання – виконання обертальних рухів. Дитина виконує дію «відкривання пляшечки з кришкою, що закручується», але тричі поспіль. Для цього використовують три пляшечки. Під час виконання завдання враховують, що провідна рука є активнішою, тобто основні рухи дії дитина виконує саме цією рукою; враховують також, що дитина може тримати пляшечку за кришку і відкручувати не кришечку, а крутити пляшечку. Але це несуттєво, головне – якою рукою виконується завдання.

8-е завдання – складання ланцюжка, використовуючи скріпки. Під час виконання завдання враховували, що основним рухом у цій дії є «приєднання однієї скріпки до іншої». Цей рух виконується провідною рукою, тоді як непровідною дитина тримає скріпку.

9-е завдання – побудова з кубиків будинку, огорожі. Під час виконання завдання звертають увагу, якою рукою дитина частіше виконує дії з кубиками (бере їх, складає, поправляє, виконує інші операції для вирішення завдання). Така рука є провідною. Проте необхідно враховувати, що ця діяльність для дитини звична, а отже вона може виконувати завдання, використовуючи обидві руки. Тому увагу звертають на частоту використання правої та лівої рук.

10-е завдання – відомості про сімейні особливості у питанні провідної руки. Якщо у дитини є родичі (батьки, сестри, бабусі, дідусі) з ПЛР, тоді ці дані фіксують у протоколі тестування (табл. 2.1). Щодо інших дев'яти завдань, то у випадку: виразного домінування лівої (правої) руки – таку інформацію позначають «+» у відповідній графі протоколу; однаково частого використання як правої, так і лівої рук – «+» ставлять у графі «Обидві руки».

Одержані результати узагальнюють: 7 і більше знаків «+» у певній графі – ця рука є провідною.

Таблиця 2.1 – Протокол фіксації результатів тестування для визначення провідної руки

Тестове завдання	Ліва рука	Обидві руки	Права рука
1	+		
2		+	
3			+
....			
10	+		

Ще одна особливість – пропозиція рекомендацій щодо врахування у практичній діяльності МРА. Сучасна наукова думка свідчить про необхідність не перенавчати, а виходячи зі статі враховувати характерні для дівчинки (хлопчика) с ПЛР, ППР або А особливості, провідним із яких є неоднаковий психічний розвиток. Так діти з ПЛР відзначаються нетиповим (атипія) психічним розвитком. Деякі з його виявів — це недостатньо стійка увага (дитина з ПЛР неспроможна тривалий час концентрувати

увагу на одному об'єкті). Знаючи це, батьки (вихователь у дошкільному початковому закладі) повинні при перших ознаках неувважності припинити виконання і запропонувати дитині 10-15 хв. активного відпочинку, а саме: рухливу гру або виконання комплексу фізичних вправ. Найефективніші вправи на координацію рухів лівою і правою руками, що потребують вияву дрібної моторики, оскільки підвищують ступінь взаємодії півкуль головного мозку. До таких належать, наприклад: «пальчикові ігри», мозаїка, викладання сірників, ґудзиків, вишивання тощо.

Інші особливості дитини з ПЛР – неспроможність швидко орієнтуватись у ситуації та уповільнене осмислення взаємовідношень між частинами цілісного зображення. Батьки (вихователь) не повинні вимагати від дитини швидкого орієнтування в ситуації, а надати їй стільки часу, скільки необхідно для вирішення поставленого завдання. Що стосується уповільненого переходу дитини з ПЛР від однієї діяльності до іншої, то тут доцільно після завершення одного виду початкової діяльності зробити перерву (бажано ігрову) і лише потім розпочинати інший.

Характерний для дитини з ПЛР дещо знижений обсяг мимовільної, коротко-і довготривалої пам'яті призводить до того, що вона неспроможна відтворити одержану інформацію у первісному вигляді. Наслідком цього є хибне уявлення про її неувважність («розсіяність»), хоча причина полягає в особливій стратегії перероблення інформації, – аналітичному способі пізнання, тобто коли увагу акцентують на деталях. У зв'язку з цим, після ознайомлення дитини з цілісною картиною, що розглядається, потрібно запропонувати розглянути її в деталях, але без поспіху (не вимагати швидкого виконання завдання). Щодо оволодіння писанням, то тут доцільно спонукати дитину з ПЛР ставитися до писання як до малювання: нехай дитина перемальовує слова зручним для себе способом, досягаючи так максимальної точності; робить це повільніше ніж інші, але акуратно, обов'язково з додержанням вимог щодо якості письма і граматики.

Дитина з ПЛР гірше, ніж діти з ППР та А, виконують завдання із зорово-просторовим, але краще зі словесним змістом, тому для максимального ефекту саме вони мають становити основу процесу навчання. Дитина з ПЛР також полягає у тому, що вона гірше сприймає (на плутати з «бачить» !) те, що розташовано зліва від неї. Тому, наприклад під час показу картинок, необхідно розміщувати їх дещо правіше від дитини. Під час оцінювання досягнень у навчанні для дитини з ПЛР найбільше підходять завдання, що передбачають усне опитування і питання «відкритого

типу» без фіксації часу на їх вирішення; для дитини з ППР, навпаки – письмове опитування, питання «закритого типу» і фіксований час.

Найважливішою у загальному розвитку дитини в дошкільний період, а також становленні її моторної функції, є фізична активність. У зв'язку з цим детальніше зупинимось на рекомендаціях, які варто враховувати під час її реалізації. Так під час навчання рухових дій, що становлять зміст програми фізичного виховання дитини у дошкільний період, використовують «симетричний» підхід. Він передбачає навчити дитину (незалежно від виду її рухової асиметрії) виконувати рухові дії як провідною, так і непровідною руками (ногами) чи в обох напрямках. Важлива умова – використовувати цей підхід під час вивчення тільки рухових дій, які дитина не вивчала раніше. Інша умова – виконання визначених завдань у такій послідовності: нову рухову дію розпочинають вивчати спочатку непровідною для дитини рукою. При цьому, дотримуються рекомендацій загальноприйнятої методики навчання рухових дій, але для забезпечення бажання дитини виконувати завдання у незручній для себе ситуації, спочатку пояснюють і переконують її в необхідності подолати такі незручності. Наведемо приклад: «Ми маємо навчитися долати труднощі. Тому будемо тренуватися робити те, що нам робити складно. Спробуємо виконувати метання тією рукою, якою не звикли це робити». Після цього вихователь, використовуючи образну сюжетну розповідь (асоціації з предметами, явищами природи, тваринами, які відомі дітям, тощо), пояснює техніку виконання рухової дії, потім – здійснює її безпосередній показ. Переконавшись, що дитина зрозуміла дію, пропонують їй скопіювати рухи (виконати за вихователем), використовуючи для цього ігровий метод. Після декількох повторень (зафіксується «загальний малюнок» рухової дії) переходять до деталізованого вивчення рухової дії тією самою непровідною рукою (другий етап навчання). Виконують рекомендації, що не відрізняються від загальноприйнятої: рухову дію вивчають у цілому або по частинах; в останньому випадку окремо вивчається кожний елемент із поступовим їх об'єднанням у цілісну дію; одразу усувають помилки, що виникають, і тільки після цього переходять до вивчення іншого елемента; темп виконання – повільний; кількість повторень залежить від спроможності дитини безпомилково відтворювати елемент, що вивчається, при перших ознаках порушення координації рухів надається відпочинок. На цьому етапі використовують зорові орієнтири, різні допоміжні предмети, музичний супровід (ритм лічби, барабану, читання віршів); результатом є

формування у дитини рухового вміння. Після цього розпочинають з першого етапу вивчати ту саму рухову дію, але вже провідною рукою. Вирішують такі самі завдання, що під час вивчення дії непровідною рукою. Важливою умовою є долучення до виконання дії провідною рукою виконання її також непровідною рукою.

На третьому, завершальному, етапі зміст навчання полягає у почерговому виконанні рухової дії провідною і непровідною руками, у цілісному вигляді з поступовим збільшенням швидкості (темпу) виконання. Наприкінці етапу основне завдання – виконання цілісної рухової дії у поєднанні з іншими руховими діями або (та) у різних умовах, але також почергово провідною і непровідною руками. Усі завдання а цьому етапі виконують ігровим методом, без фіксації уваги та тому, якою рукою дитина їх виконує; для цього весь необхідний інвентар кладуть перед дитиною на однаковій відстані від її рук.

Запропонований підхід до вивчення рухових дій забезпечує розвиток взаємозв'язків між півкулями головного мозку дитини, що є визначальним у її високій інтелектуальній активності. Тобто, відбувається комплексний вплив на різні системи організму.

Наступним кроком у реалізації визначених дослідженням завдань була перевірка дієвості розробленої методики. У зв'язку з цим використали такі методи: з педагогічних – тестування, експеримент; із медико-біологічних – кистьову динамометрію, пробу Руфф'є, сфігмоманометрію, пульсометрію, спірометрію; із психодіагностичних – визначення у дітей МРА, розвиток розумової працездатності за допомогою протоколу ESAP (The European Survey on Aging protocol) [30]; математичної статистики. Використаний протокол був рекомендований європейською асоціацією психологів для дослідження дітей після його апробації у пілотному проєкті «EXCELSA-Pilot» на теренах ЄС та Україні в 1998-2001 роках.

Організація дослідження передбачала реалізацію однорічного констатувального експерименту за участі 6-річних дівчаток і хлопчиків із різною МРА, які з початком експерименту розпочали навчання в першому класі закладу загальної середньої освіти. У всіх дослідних групах протягом навчального року використовували традиційний підхід до організації і формування змісту фізичного виховання, що реалізується в перших класах закладу загальної середньої освіти [54]. Розбіжність ОГ і КГ полягала у тому, що представники ОГ одним роком раніше, тобто під час останнього року перебування у закладі дошкільної освіти, здійснювали

фізичну активність за експериментальною програмою [12, с. 264-294]. Іншими словами, основна ідея експерименту – вивчити відтермінований ефект, яким відзначалися зміни у досліджуваних показниках дітей. Сформували основні групи (ОГ) дівчаток (перша – 10 дівчаток із АРА, друга – 16 із ПРА, третя – 11 із ЛРА та групи хлопчиків (відповідно 9, 14 і 10). Склад контрольних груп (КГ) був таким: 8 дівчаток і 9 хлопчиків із АРА, відповідно з 12 і 11 із ПРА, 11 і 10 із ЛРА.

Аналізуючи дані показників соматичного здоров'я та загальної фізичної працездатності д і в ч а т о к встановили, що наприкінці навчального року в ОГ не утворився позитивний відставлений ефект у досліджуваних показниках дівчаток із різною МРА. Про це свідчили такі дані: на початку навчального року фізична працездатність у ОГ дівчаток із АРА становила $17,4 \pm 0,5$ у. о., у КГ – $18 \pm 0,4$, тобто були практично однаковими, адже $p > 0,05$; у представниць із ПРА значення були відповідно $17,8 \pm 0,6$ і $18,3 \pm 0,5$ у. о., у представниць із ЛРА – $18,1 \pm 0,4$ і $18,6 \pm 0,5$ ($p > 0,05$). Протягом навчального року значення показника змінилися, у середньому, на 2,8-6,5%, але фізична працездатність у дослідних групах не відрізнялася, так само, як на початку навчального року. Так, у ОГ дівчаток із АРА значення становило $16,9 \pm 0,4$, у КГ – $17,5 \pm 0,5$ у. о., у дівчаток із ПРА – відповідно $17,3 \pm 0,7$ і $17,4 \pm 0,5$, ЛРА – $17,1 \pm 0,5$ і $17,4 \pm 0,4$ ($p > 0,05$).

Соматичне здоров'я відзначалося такими особливостями: кількість пропусків занять в ОГ дівчаток із АРА становила $4,2 \pm 0,14$ разів, у КГ – $4,5 \pm 0,16$, у дівчаток із ПРА – відповідно $4,5 \pm 0,15$ і $4,8 \pm 0,2$, із ЛРА – $4,7 \pm 0,2$ і $5 \pm 0,2$ разів протягом навчального року ($p > 0,05$). Але у підсумку виявили, що в дослідних групах соматичне здоров'я дівчаток із певною спрямованістю МРА було практично однаковим. Іншими словами, на зміні соматичного здоров'я не позначалося використання одним роком раніше експериментальної та традиційної методик фізичної активності.

Розумова працездатність (РП) виявила певні особливості зміни протягом навчального дня та навчального тижня. Так, на початку експерименту в ОГ дівчаток із ПРА значення обсягу переробленої зорової інформації (ОПЗІ) та швидкості перероблення зорової інформації (ШПЗІ) були суттєво (від $p < 0,05$ до $p < 0,001$) кращими, порівняно з виявленими у КГ. Ці розбіжності були характерними для початку навчального дня середі, а зберігалася тенденція до кінця навчального тижня.

Подібну особливість РП виявили також у дівчаток із ЛРА та АРА: суттєві розбіжності у дівчаток із АРА були характерними для ранку вівто-

рка, у дівчаток із ЛРА – друга половина дня у понеділок. Суттєвими також були розбіжності значень цих показників у ОГ та КГ: максимальний ОПЗІ в дівчаток із АРА становив відповідно $67,4 \pm 1,8$ і $62,1 \pm 1,4$ біт·с⁻¹, максимальний ШПЗІ – $2,9 \pm 0,11$ і $2,5 \pm 0,12$ ($p < 0,001$); у дівчаток із АРА ОПЗІ в ОГ склала $78,7 \pm 1,4$, у КГ – $68,9 \pm 1,4$ біт·с⁻¹, а ШПЗІ – відповідно $3,2 \pm 0,06$ і $2,9 \pm 0,1$ біт·с⁻¹ ($p < 0,001$). У дівчаток із ЛРА значення цих показників РП були більшими, ніж у дівчаток із іншими варіантами МРА: в ОГ ОПЗІ вона склала $88,1 \pm 1,1$ біт·с⁻¹, у КГ – $77,3 \pm 1,3$, а ШПЗІ – відповідно $3,5 \pm 0,1$ і $2,9 \pm 0,11$ біт·с⁻¹ ($p < 0,001$).

Наприкінці навчального року (останній навчальний тиждень) дані засвідчили таке: в ОГ і КГ дівчаток із ПРА значення ОПЗІ та ШПЗІ, як і на початку навчального року, суттєво відрізнялися на користь ОГ. Розбіжності виявили вже на початку навчального дня у понеділок зі збереженням тенденції протягом усього тижня. Подібною була динаміка РП у дівчаток із ЛРА та АРА, за винятком значень показників. Зокрема, в ОГ дівчаток із ЛРА та АРА величини вияву ОПЗІ, а також ШПЗІ, відрізнялися вже зранку у понеділок. Так, ОПЗІ в ОГ дівчаток із АРА становив $33,7 \pm 1,3$ біт·с⁻¹, у КГ – тільки $26,4 \pm 1,2$, ШПЗІ – відповідно $1,2 \pm 0,05$ і $0,9 \pm 0,05$ ($p < 0,01$). ОПЗІ в ОГ дівчаток із ЛРА становив $38,1 \pm 1,2$, у КГ – $29,3 \pm 1,1$, ШПЗІ – відповідно $1,5 \pm 0,04$ і $1,1 \pm 0,05$ біт·с⁻¹ ($p < 0,01$).

Крім цього, виявили суттєві розбіжності максимальних значень показників РП: в ОГ дівчаток із ЛРА ОПЗІ становив $129,5 \pm 1,3$ біт·с⁻¹, у КГ – $123,3 \pm 1,7$, ШПЗІ – відповідно $4,4 \pm 0,05$ і $4,1 \pm 0,06$ біт·с⁻¹ ($p < 0,01$). Досягали таких значень дівчатка в однаковий час, а саме у п'ятницю всередині навчального дня, а досягнуті дівчатками з АРА значення були найбільшими, порівняно з виявленими у інших представниць: максимальний ОПЗІ в ОГ знаходився на рівні $122,2 \pm 1,2$, у КГ – $116,7 \pm 1,8$, ШПЗІ – відповідно на рівні $4 \pm 0,05$ і $3,7 \pm 0,07$ біт·с⁻¹ ($p < 0,01$). Дівчатка досягали такого ОПЗІ в однаковий час (у п'ятницю всередині навчального дня), ШПЗІ – також у п'ятницю, але у дівчаток із АРА всередині, у дівчаток із ЛРА – на початку навчального дня. Максимальне значення ОПЗІ в ОГ дівчаток із ПРА становило $118,5 \pm 1,2$, у КГ – $113,4 \pm 1,3$, ШПЗІ – відповідно $3,8 \pm 0,05$ і $3,5 \pm 0,07$ біт·с⁻¹ ($p < 0,01$); досягали їх дівчатка всередині навчального дня п'ятниці.

Хлопчики. Наприкінці першого року навчання у закладі загальної середньої освіти досліджувані показники в ОГ 6-річних хлопчиків із різною МРА відзначалися певними особливостями вияву. В усіх групах за-

гальна фізична працездатність в ОГ та КГ залишалася на рівні, досягнутому на початку навчального року. Так, у ОГ та КГ хлопчиків із АРА значення склали відповідно $18,1 \pm 0,4$ і $18,1 \pm 0,6$ у. о, в хлопчиків із ПРА – $17,7 \pm 0,6$ і $18,3 \pm 0,5$, із ЛРА – $18,5 \pm 0,6$ і $17,7 \pm 0,6$ ($p > 0,05$).

Дуже подібним був результат зміни соматичного здоров'я хлопчиків із різною МРА наприкінці навчального року. Щодо показників РП, то на початку навчального року ОПЗІ хлопчиків із ПРА суттєво відрізнявся на користь ОГ. При цьому, розбіжності ОПЗІ, ШПЗІ у дослідних групах були отримані вже на початку навчального дня понеділка та вівторка відповідно. Така особливість залишалася протягом усього тижня, а максимальні значення були такими: ОГ – ОПЗІ був на рівні $76,3 \pm 1,6$ біт·с⁻¹, ШПЗІ – $3,1 \pm 0,12$, КГ – відповідно $67,7 \pm 2,1$ і $2,6 \pm 0,13$ біт·с⁻¹ ($p < 0,05 \div 0,01$); обидві групи їх досягли у четвер наприкінці навчального дня. Подібний результат демонстрували хлопчики з іншою МРА, окрім такого: в ОГ і КГ із АРА суттєві розбіжності ОПЗІ виявили вже на початку, розбіжності ШПЗІ – всередині навчального дня понеділка; ОГ переважала КГ в обох показниках. У хлопчиків із ЛРА ОПЗІ, ШПЗІ також відрізнялися на користь ОГ відповідно починаючи зранку та середини навчального дня понеділка; результат зберігався протягом усього тижня. Максимальне значення ОПЗІ в ОГ хлопчиків із АРА склали $79,9 \pm 1,18$, ШПЗІ – $3,2 \pm 0,07$ біт·с⁻¹, у КГ – відповідно $74,8 \pm 1,15$ і $2,9 \pm 0,09$ біт·с⁻¹ ($p < 0,05 \div 0,01$), досягали їх усі у четвер наприкінці навчального дня.

У ОГ та КГ хлопчиків із ЛРА максимальне значення ОПЗІ було відповідно $90,5 \pm 1,16$ і $79,8 \pm 1,29$ біт·с⁻¹, ШПЗІ – $3,7 \pm 0,08$ і $3,1 \pm 0,08$ ($p < 0,001$), а досягалися вони у п'ятницю всередині дня.

Наприкінці навчального року ОПЗІ, ШПЗІ хлопчиків із ПРА, як і на початку навчального року, суттєво відрізнялися на користь ОГ. Такого результату вони досягали вже зранку понеділка, а тенденція зберігалася впродовж усього тижня. Максимальне значення ОПЗІ в ОГ склали $98,4 \pm 1,5$ біт·с⁻¹, ШПЗІ – $3,4 \pm 0,06$, у КГ – відповідно $91,8 \pm 1,4$ і $3 \pm 0,05$ біт·с⁻¹ ($p < 0,01 \div 0,001$). Групи досягали цих значень у четвер наприкінці навчального дня.

У хлопчиків із АРА результат був подібним, за винятком такого: в ОГ максимальне значення ОПЗІ склали $103,3 \pm 1,1$ біт·с⁻¹, ШПЗІ – $3,4 \pm 0,04$, у КГ – відповідно $98,1 \pm 1,3$ та $3,2 \pm 0,08$ ($p < 0,05 \div 0,01$). Таких значень досягали у середу наприкінці навчального дня.

У хлопчиків із ЛРА починаючи зранку понеділка показники РП в ОГ були більшими, ніж у КГ. Ця тенденція зберігалася протягом усього тижня, а максимальне значення ОПЗІ в ОГ було $115,3 \pm 1,6$, тоді як у КГ – тільки $101,9 \pm 1,4$ біт·с⁻¹. Значення ШПЗІ склали відповідно $4 \pm 0,04$ і $3,7 \pm 0,05$ біт·с⁻¹ ($p < 0,001$), досягали їх у зазначених групах в четвер наприкінці навчального дня. При цьому, показники РП у хлопчиків із ЛРА були більшими, ніж у хлопчиків із іншим варіантами МРА.

Інше важливе завдання, яке вирішували при проведенні дослідження, передбачало встановлення наявності або відсутності статистичного зв'язку між зміною досліджуваних показників. Такими були комплекси рухових якостей (9 показників), розумової працездатності (2 показники) та фізичної працездатності (один показник). Використали такий метод математичної статистики, як множинний регресійний аналіз. Значення одержаних коефіцієнтів інтерпретували так: 0,99-0,7 – сильна статистична залежність; 0,69-0,5 – середня, 0,49-0,2 – слабка, 0,19 і менше – дуже слабка залежність [33; 43].

Встановили, що у 6-річних **дівчаток** із АРА зміна досліджуваних показників відзначалася певною особливістю. Так, вияв показників розумової працездатності знаходився у сильній ($R = 0,788$) статистичній залежності від розвитку рухових якостей. Але при цьому вияв показників розумової працездатності практично не залежав від зміни фізичної працездатності, адже $R = 0,079$ (табл. 2.2). Залежність вияву останньої характеристики від стану розвитку рухових якостей відповідала середньому рівню ($R = 0,582$).

Таблиця 2.2 – Статистична залежність (R) зміни досліджуваних показників дівчаток із різною МРА у 6-річному віці

Дослідна група	Комплекси показників		
	РЯ–КФ	ФП–КФ	РЯ–ФП
АРА	0,788	0,079	0,582
ПРА	0,862	0,010	0,801
ЛРА	0,790	0,226	0,814

Примітка. Тут і далі позначено: «РЯ» – рухові якості, «РП» – розумова працездатність, «ФП» – фізична працездатність; R – значення коефіцієнта множинної регресії, що відображає у кожній парі залежність другого комплексу показників від першого

У дівчаток із ПРА особливості статистичних зв'язків між виявом показників розумової працездатності та станом розвитку рухових якостей були дуже подібними до встановлених у вибірці АРА. Так, протягом навчального року такий зв'язок був високої міцності ($R = 0,862$), що свідчило про сильну статистичну залежність вияву показників розумової працездатності від стану розвитку їх рухових якостей. Аналогічною за загальною тенденцією була залежність вияву фізичної працездатності дівчаток із АРА від стану розвитку рухових якостей: під час навчального року зв'язок відповідав високій міцності – $R = 0,801$. Залежність вияву показників розумової працездатності від фізичної працездатності була практично відсутньою, оскільки міцність статистичного зв'язку становила лише $R = 0,010$.

У дівчаток із ЛРА особливості статистичних зв'язків між виявом показників розумової працездатності та станом розвитку рухових якостей полягали у тому, що зв'язок був високої міцності, адже $R = 0,790$. Загальна тенденція залежності вияву фізичної працездатності дівчаток від стану розвитку рухових якостей не відрізнялася від попереднього результату. Щодо залежності вияву показників розумової працездатності від стану фізичної працездатності, то протягом навчального року вона була дуже низькою: $R = 0,226$, а таке значення коефіцієнта свідчило про дуже незначну залежність зміни таких показників.

Хлопчики. Було встановлено, що у хлопчиків із АРА зміна показників розумової працездатності знаходилась у середньому статистичному зв'язку зі станом зміни фізичної працездатності ($R = 0,588$) та розвитку рухових якостей ($R = 0,530$). Водночас, від стану розвитку останніх практично не залежала зміна фізичної працездатності, про що свідчило значення коефіцієнта множинної регресії, – воно склало $R = 0,217$ (табл. 2.3).

Таблиця 2.3 – Статистична залежність (R) зміни досліджуваних показників хлопчиків із різною МРА у 6-річному віці

Дослідна група	Комплекси показників		
	РЯ–КФ	ФП–КФ	РЯ–ФП
АРА	0,802	0,105	0,408
ПРА	0,824	0,310	0,572
ЛРА	0,563	0,079	0,674

У хлопчиків із ПРА особливості статистичних зв'язків між виявом показників розумової працездатності та станом розвитку рухових якостей

відзначалися певною особливістю. Так, вона відповідала високому рівню, адже $R = 0,824$. Дещо іншу залежність виявили при аналізі даних коефіцієнта множинної регресії між зміною фізичної працездатності та стану розвитку рухових якостей хлопчиків. Зокрема така залежність була середньої міцності, адже $R = 0,572$. При цьому, виявили слабку статистичну залежність вияву показників розумової працездатності від стану розвитку фізичної працездатності: значення R склало 0,310. Узагальнюючи наведені дані відзначаємо, що у хлопчиків із ПРА від стану розвитку рухових якостей суттєво залежить вияв показників розумової працездатності та фізичної працездатності, але на низькому рівні – залежність між цими останніми показниками.

У хлопчиків із ЛРА загальна тенденція статистичних зв'язків між виявом показників розумової працездатності та станом розвитку рухових якостей була дуже подібною до тієї, якою відзначалися вибірки, розглянуті раніше, але з певними особливостями. Одна з них полягала у тому, що міцність залежності вияву когнітивних функцій від розвитку рухових якостей відповідала середньому рівню, але значення R було іншим, а саме на рівні 0,563.

Інша особливість стосувалася характеру залежності вияву показників розумової працездатності від стану розвитку фізичної працездатності. Тут відзначили відсутність будь-якого статистичної залежності між показниками, а свідчило про це значення коефіцієнта множинної регресії, яке становило $R = 0,079$.

Що стосується залежності вияву фізичної працездатності від розвитку рухових якостей, то вона відзначалася середньою міцністю, тобто засвідчувала існування цієї залежності.

Одержані дані узгоджуються з даними джерел інформації щодо позитивного впливу рухової діяльності взагалі та фізичної активності, зокрема, на інтелект дитини. Зокрема, дослідники [38; 60; 61] зазначають, що рухові належить одна з найважливіших ролей, передусім у формуванні та розвитку логічного мислення, пам'яті, уяви, самостійності; активна діяльність дитини пальцями рук стимулює розвиток і підвищує ефективність функціонування різних відділів головного мозку [66; 67]. Аналізуючи результати експерименту, було зроблено висновок про необхідність урахування особливостей вищої нервової діяльності, у тому числі мислення дітей з різною МРА під час навчання, зокрема які стосуються такого: діти зі старшої групи дошкільників, які мають ПРА, краще упізна-

ють літери в різних шрифтах, при їх накладанні й узагальнюють інформацію порівняно із однолітками, які мають ЛРА; за результатами кореляційного аналізу діти з ЛРА відзначаються підвищеними показниками стійкості та розподілу уваги, діти з ПРА – вирішенням завдання не за допомогою встановлення принципового ключа, а щоразу дуже конкретно й індивідуально, використовуючи побутові асоціації [1; 13]. Саме у зв'язку із зазначеним практична медицина і вікова фізіологія [2; 74], теорія і методика фізичного виховання [16; 18; 23], психофізіологія [8; 32], дошкільна педагогіка [9; 13] розглядають рухову діяльність дітей узагалі та їхню фізичну активність у різних формах організації як провідний засіб вирішення комплексу важливих завдань, передусім визначених змістом чинних програм для ЗДО.

Висновки

1. Дієвими у вирішенні завдань фізичного розвитку дітей у дошкільний період є авторські модель превентивного розвитку їхньої рухової активності за заняттях фізичними вправами у закладі дошкільної освіти та методичний супровід її реалізації. Підтвердженням є не тільки поліпшення показників фізичного стану дітей під час використання авторської розробки, але також наявність відтермінованого ефекту, тобто позитивний результат після припинення їхнього використання дітьми.

2. Результат відтермінованого ефекту полягає у тому, що при використанні авторської розробки в останній рік перебування дітей у закладі дошкільної освіти (6-й рік життя), протягом наступного навчального року (перший рік навчання у закладі загальної середньої освіти) у таких дітей на досягнутому раніше рівні залишається стан соматичного здоров'я, загальна фізична працездатність 6-річних дівчаток і хлопчиків із різною спрямованістю МРА. При цьому в одноліток, які не використовували означеної розробки, відбулося зменшення фізичної працездатності та констатували негативну тенденцію у зміні соматичного здоров'я. Крім цього, максимальні значення і динаміка показників розумової працездатності дівчаток із різною МРА, а також хлопчиків, які входили до складу основних груп, були суттєво кращими, ніж у контрольних групах.

3. Одну з причин одержаного результату пов'язуємо з існуванням залежності у зміні досліджуваних комплексів показників, адже: незалежно від МРА у 6-річних дівчаток та хлопчиків існує залежність високої міцності зміни розумової працездатності від стану розвитку рухових якостей,

середня і висока залежність зміни фізичної працездатності від стану розвитку рухових якостей. У той же час вияв і зміна показників розумової працездатності не залежать від вищезазначених характеристик дитини, причому незалежно від її МРА.

Список використаних джерел

1. Балацька Л. В. Організаційно-методичні основи покращення моторної функції дітей 3–5 років у процесі фізичного виховання: дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2012. 259 с.
2. Бар-Ор О., Роуланд Т. Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения; пер. с англ. И. Андреев. Київ: Олімп. л-ра, 2009. 528 с.
3. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / Білан О. І., Возна Л. М., Максименко О. Л., Овчаренко Л. Р. [та інші]. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.
4. Білецька В. В. Теоретико-методичне обґрунтування тестування фізичної підготовленості молодших школярів у процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фізичного виховання і спорту України. Київ, 2008. 20 с.
5. Богініч О. Л. Фізичне виховання дошкільників засобами гри: навч.-метод. посіб. Київ: Шк. світ, 2007. 120 с.
6. Бойчук Ю. Д., Пальчик О. О., Дехтярьова О. О. Оптимізація освітнього середовища як основа здоров'язбереження учасників освітнього процесу. *Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 2. С. 137-145.
7. Бондар О. М. Корекція функціональних порушень опорно-рухового апарату дітей 5–6 років із урахуванням просторової організації їхнього тіла: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фізичного виховання і спорту України. Київ, 2009. 19 с.
8. Ващук Л. П. Психофізіологічна діагностика особистості: навч. посібник. Київ: Олді-плюс, 2018. 108 с.
9. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф., Цось А. В., Шиян Б. М. Оптимізація фізичного виховання дитини у вітчизняній системі освіти: монографія. Запоріжжя: ЗОІППО, 2010. 250 с.
10. Вітос Я. К. Розвиток психомоторики дітей 5–6 років засобами східних одноборств: автореф. дис. ... канд. наук з виховання та спорту: 24.00.02 / Львівський держ. ун-т фізичної культури. Львів, 2015. 19 с.
11. Галаманжук Л. Л., Балацька Л. В., Єдинак Г. А. Організація і методика фізичної активності дітей дошкільного віку з формування рухового потенціалу: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2014. 160 с.
12. Галаманжук Л. Л. Превентивний розвиток рухової активності дітей дошкільного віку: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2015. 500 с.

13. Галаманжук Л. Л. Теоретико-методичні засади превентивного розвитку рухової активності дітей дошкільного віку у процесі занять фізичною культурою: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 Чернігівський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. 40 с.
14. Галаманжук Л., Єдинак Г. Вияв показників фізичного стану у хлопчиків 4-6 років із різною спрямованістю мануальної асиметрії. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2016. Вип. 1. С. 25-32.
15. Галаманжук Л. Л., Єдинак Г. А. Основи наукових досліджень: навч.-метод. посібник [Електронне видання]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2021. 189 с.
16. Герасимчук А. Ю., Галаманжук Л. Л., Єдинак Г. А. Програмування занять фізичними вправами превентивної спрямованості для 6-річних дітей: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2014. 180 с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. й виправл. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
18. Грибан Г. П. Вплив фізичних вправ на розумову та інтелектуальну діяльність студентів: навч. посібник. Житомир: Вид-во «Рута», 2008. 122 с.
19. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк, К. І Волинець; наук. кер. програмою: Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. ; авт. кол.: Беленька Г. В., Белкіна Е. В., Богініч О. Л., Богданець-Білоskalенко Н. І. [та ін.]; Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головне упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 3-тє вид., доопр. та доп. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
20. Дубогай О. Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання дітей: навч. посібник. Київ: Оріяни, 2001. 152 с.
21. Дубогай О. Д. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини. Київ: Шк. світ, 2006. 128 с.
22. Єдинак Г. А. Фізичне виховання дітей з церебральним паралічем: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2009. 394 с.
23. Єдинак Г. Залежність адаптації до навчальної діяльності від зміни показників фізичного стану і розумової працездатності у 6-річних першокласників. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2017. Вип. 25-26. С. 108-113.
24. Єдинак Г., Галаманжук Л., Мисів В., Зубаль М., Ключ О. Соматотипи та фізичний стан дітей і молоді: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2021. 408 с.
25. Єдинак Г., Шиян Б., Петришин Ю. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті: навч. посібник. 3-є вид. стереотип. [Електронне видання]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2021. 280 с.
26. Зверева І. Д. Розробка та впровадження програм з навчання життєвим навичкам: міжнародні і вітчизняні підходи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 4. С. 53-57.
27. Іванова Л. І., Путров С. Ю., Карпюк Р. П. Теорія і методика оздоровчої фізичної культури: навч. посібник. Київ: Козарі, 2010. 276 с.

28. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
29. Козіна Ж. Л. Структура фізичного, психофізіологічного розвитку та фізичної підготовленості дітей 1–5 років. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. виховання і спорту*. 2011. № 8. С. 40-44.
30. Коробейников Г. В. Взаимосвязь субъективного представления целостности и удовлетворенности жизнью с состоянием когнитивных функций у людей разного возраста. *Психология зрелости и старения*. 2001. № 1(13). С. 97-109.
31. Коробейнікова Л. Г. Особливості фізичного розвитку та формування психофізіологічних функцій у дітей молодшого шкільного віку в умовах різних форм навчання: автореф. дис. ... канд. біол. наук: 03.00.13 / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2002. 19 с.
32. Коробейников Г. Психофизиология деятельности человека: монография. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 126 с.
33. Костюкевич В. М., Шевчик Л. М., Соколькова О. Г. Метрологічний контроль у фізичному вихованні та спорті: навч. посібник. Київ: КНТ, 2017. 256 с.
34. Круцевич Т. Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания: дис. ... д-ра наук по физ. воспитанию и спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фізичного виховання і спорту України. Київ, 2000. 508 с.
35. Куценко Т. В. Стан властивостей психофізіологічних функцій у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. біол. наук: 03.00.13 / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2000. 18 с.
36. Лоза Т., Затилкін Т. Теорія і методика фізичного виховання: навч. посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2004. 176 с.
37. Лясота Т. І. Підвищення адаптаційних можливостей дітей 6–7 років до умов навчання в початковій школі засобами фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фізичного виховання і спорту України. Київ, 2012. 21 с.
38. Малхазов О. Р. Психологія праці: навч. посібник. Київ: Центр навч. л-ри, 2010. 208 с.
39. Маляр Н. С. Організаційно-методичні основи превентивного фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку: дис. ...канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 197 с.
40. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»: метод. посібник / Кононко О. Л., Плохій З. П., Гончаренко А. М. [та ін.]. Київ: Світич, 2009. 208 с.
41. Мицкан Т. Характеристика здоров'язбережувальних технологій у дошкільних навчальних закладах. *Вісник Прикарпатського ун-ту. Серія: Фізична культура*. 2014. Вип. 20. С. 12-20.
42. Москаленко Н. В., Анастасьєва З. В., Сичова Т. В., Лапшина Н. Г. Дошкільне фізичне виховання дітей: метод. посібник. Дніпропетровськ: Інновація, 2011. 143 с.
43. Носко М. О., С. В. Гаркуша, І. А. Бріжата. Метрологічний контроль у фізичному вихованні і спорті: навч. посібник. Київ: МП Леся, 2012. 264 с.

44. Пангелова Н. Є. Формування гармонійно розвиненої особистості дітей дошкільного віку в процесі фізичного виховання: монографія. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2013. 432 с.
45. Пангелова Н. Є. Теоретико-методичні засади формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фізичного виховання і спорту України. Київ, 2014. 39 с.
46. Пасічник В. М. Удосконалення фізичних і розумових здібностей у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку з використанням інтегрально-розвивальних м'ячів: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Львівський держ. ун-т фізичної культури. Львів, 2014. 20 с.
47. Поліщук В. В. Розвиток рухових і розумових здібностей дітей 5-го і 6-го років життя в процесі фізичного виховання засобами дошкільного туризму: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Львівський держ. ун-т фізичної культури. Львів, 2008. 20 с.
48. Поташнюк І. В. Школа сприяння здоров'ю: теорія, практика, методи дослідження: монографія. Луцьк: Надстир'я, 2006. 144 с.
49. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонов О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]: наук. керівник О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с.
50. Роговик Л. С. Психомоторна дія як фактор розумової активності в навчанні дітей п'яти-восьми років: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. / Нац. ун-т імені Тараса Григоровича Шевченка. Київ, 2003. 20 с.
51. Романенко В. А. Двигательные способности человека: монография. Донецк: Новый мир. УКЦентр, 1999. 336 с.
52. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд. О. М. Байер, Л. В. Батліна, А. М. Богуш [та ін.]; наук. керівник акад. А. М. Богуш; за заг. ред. Л. В. Батліної. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 200 с.
53. Стратегии и рекомендации по здоровому образу жизни и двигательной активности: сб. материалов ВООЗ / [сост. Е. В. Имас, М. В. Дутчак, С. В. Трачук]. Київ: Олімп. л-ра, 2013. 528 с.
54. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання: підручник [в 2-х т. / за ред. Т. Ю. Круцевич]. Київ: Олімп. л-ра, 2008. Т. 1. 391 с.
55. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
56. Трачук С. В. Моделювання режимів рухової активності молодших школярів у процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фізичного виховання і спорту України. Київ, 2011. 18 с.

57. Швець О. П. Розвиток фізичних якостей молодших школярів у процесі фізичного виховання на засадах системного підходу: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2011. 20 с.
58. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення України та санітарно-епідемічну ситуацію, 2021 рік. Київ, 2022. 377 с.
59. Banah V., Iedynak G. Status and some prospects of the organization of physical education in higher education institutions. *Pedagogy and Psychology of Sport*, 2021, 7(2), 114-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PPS.2021.07.02.009>
60. Bouchard C., Blair S. N., Haskell W. L. *Physical activity and health*. Champaign, IL.: Human Kinetics, 2007.
61. Fang Q., Xia Y., Zhang X., Huang F. Asymmetry of interlimb transfer: Pedagogical innovations in physical education. *Front Psychol*, 2022, Nov 7, 13, 1029888. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1029888.eCollection
62. Fulton J. E., Carlson S. A., Kohl H. W., Dietz W. H. Longitudinal analysis of physical education and academic achievement: early childhood longitudinal study. *Medicine & science in sport & exercise*, 2006. Vol. 38, 28-34.
63. Galamandjuk L., Siedlaczek-Szwed A., Iedynak G., Dutchak M., Stasjuk I., Prozar M., Mazur V., Bakhmat N., Veselovska T., Kljus O., Marchuk D. Evaluation of the physiological characteristics of girls with different handedness using various types of physical training. *J of Physical Education and Sport*, 2019, Vol. 19 (Supplement issue 4), 1386-1390. DOI: 10.7752/jpes.2019.s4201
64. Iedynak G., Galamandjuk L., Dutchak M., Balatska L., Herasymchuk A., Mazur V. Effectiveness of different options for teaching children basic movements due to certain handedness. *J of Physical Education and Sport*, 2017, Vol. 17(2), 582-589. DOI:10.7752/jpes.2017.02088
65. Kuhl J., Kazen M. Hemispheric asymmetry: *Does power beat wisdom?* Seattle: Hogrefe and Huber Publishers, 2005.
66. Malina R. M., Bouchard C., Bar-Or O. *Growth maturation & physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.
67. Mattay V. S., Fera F., Tessitore A., Hariri A. R. Neurophysiological correlates of age-related changes in human motor function. *Neurology*, 2002, No 58, 630-635.
68. Négyesi J., Négyesi P., Hortobágyi T., Sun S., Kusuyama J., Kiss R. M., Nagatomi R. Handedness did not affect motor skill acquisition by the dominant hand or interlimb transfer to the non-dominant hand regardless of task complexity level. *Sci Rep*, 2022, Oct 28, 12(1), 18181. DOI: 10.1038/s41598-022-21962-2
69. Przybyla A., Haalande K. Y., Bagesteirod L. B., Sainburga R. L. Motor asymmetry reduction in older adults. *Neurosci. Lett*, 2011, 2, 11-15. DOI: 10.1016/j.neulet.2010.11.074
70. Sainburg R. L., Schaefer S. Y., Yadav V. Lateralized motor control processes determine asymmetry of interlimb transfer. *Neuroscience*, 2016, Oct, 15, 334, 26-38. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2016.07.043. Epub 2016 Aug 2
71. Wang S. S. The health risks of being left-handed. *The Wall Street Journ*, 2011, December 6, 46-52.

72. Wang Y. F., Zhao J., Negyesi J., Nagatomi R. Differences in the Magnitude of Motor Skill Acquisition and Interlimb Transfer between Left- and Right-Handed Subjects after Short-Term Unilateral Motor Skill Practice. *Tohoku J Exp Med*, 2020, May; 251(1), 31-37. DOI: 10.1620/tjem.251.31
73. Wang Y., Zhao J., Inada Hi., Négyesi J., Nagatomi R. Impact of handedness on interlimb transfer depending on the task complexity combined with motor and cognitive skills. *Neuroscience Letters*, 2022, Vol. 785, 10 August, 136775. DOI: 10.1016/j.neulet.2022.136775. Epub 2022 Jul 8.
74. White R. L., Bennie A., Vasconcellos D. et al. Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 2021, 99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
75. Wilmore J. H., Costill D. L., Kenney L. W. (). *Physiology of sports and exercise*. 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2022.
76. Yadav G., Mutha P. K. J. Symmetric interlimb transfer of newly acquired skilled movements. *Neurophysiol*, 2020, Nov 1, 124(5), 1364-1376. DOI: 10.1152/jn.00777.2019. Epub 2020 Sep 9.

Олександр АЛЕКСЕЄВ



2.2. РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО У РОЗРІЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Анотація. Концепція підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, яка відповідає сучасним вимогам розвитку суспільства та тенденціям реформування середньої загальної освіти в Україні, доведена автором до рівня практичної реалізації і може бути використана для організації освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти з метою підвищення якості педагогічної освіти в окресленому аспекті.

Ключові слова: майбутні учителі фізичної культури, професійна підготовка, індивідуальна робота з учнями, педагогічна система, педагогічні умови, структурно-функціональна модель, педагогічна концепція.

Oleksandr ALIEKSIIEV. Developmental capacity of the educational environment of a pedagogical headquarter in the context of professional preparation of future teachers of physical culture for the organization of individual work with pupils

Abstract. The concept of training future physical education teachers to organise individual work with students, which meets the modern requirements of society and trends in reforming secondary education in Ukraine, has been brought by the author to the level of practical implementation and can be used to organise the educational process in a pedagogical institution of higher education in order to improve the quality of teacher education in the outlined aspect.

Key words: future teachers of physical culture, professional training, individual work with pupils, pedagogical system, pedagogical conditions, structural-functional model, pedagogical concept.

Вступ. Детальний логіко-семантичний, узагальнювальний й компаративний аналіз сучасної наукової літератури, практичної діяльності учителів фізичної культури (далі – УФК), практики проведення уроків фізичної культури (далі – ФК) в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), власного досвіду підготовки майбутніх УФК (далі – МУФК) дав змогу виокремити й проаналізувати актуалітети наукової розвідки: соціальні (актуалізація в суспільній думці ідеї становлення культури здорового та безпечного способу життя учнів як стратегічного ресурсу індивідуального і суспільного розвитку; погіршення стану здоров'я сучасної учнівської молоді на фоні несприятливого впливу соціально-гігієнічних факторів зовнішнього середовища (техногенні зміни в житті людства, девальвація моральних цінностей, прогресуюча деідеологізація фізкультурної освіти, інтенсифікація освітньої діяльності учнів та ін.); популяризації в світовій науковій думці ідеології самозбереження як концептуального механізму формування і зміцнення індивідуального здоров'я здобувачів освіти) та педагогічні (необхідність практичної реалізації ідеї гуманізації фізичного виховання (далі – ФВ) у ЗЗСО; націленість світової спільноти на виховання життєздатного підростаючого покоління, що диктує необхідність розвитку в МУФК нового типу педагогічного здоров'язбережувального мислення, що характеризується гуманністю, духовністю, моральністю, сформованістю професійної відповідальності й стійкості, усвідомленням виняткової цінності життя і здоров'я кожного учня; розширення можливостей індивідуалізації ФВ школярів шляхом використання засобів дистанційної освіти).

Готовність МУФК до організації ІР з учнями в межах авторського дискурсу виступає ціннісно-смісловою домінантою професійної діяльності майбутнього вчителя, професійно-особистісною якістю, що інтегрує педагогічні соціально значущі цінності, фахові знання, вміння, навички, стійкі уявлення про вектори використання засобів ІР для збереження та зміцнення фізичного, психічного, морального здоров'я школярів; інтенції студентів до самоосвітньої діяльності та безперервного професійного самовдосконалення. Окреслена готовність визначає професійну спрямованість МУФК, забезпечує усвідомлений вибір методів і форм ФВ школярів; сприяє самостійному вибору змісту і способів організації фізкультурно-спортивних заходів для організації ІР з учнями на основі адекватного сприйняття і розуміння актуальної фізичної форми здобувачів загальної середньої освіти; актуалізує персональну відповідальність майбутнього УФК за формування ФК учнів тощо.

Результати дослідження. Процес ПП МУФК набуває цілісності, на переконання Т. Однолеток, при виконанні деякої кількості (системи) організаційно-методичних й педагогічних умов [7]. Очевидно, що особистість учителя ФК, який володіє інноваційним поглядом на проблему індивідуалізації ФВ учнів шляхом впровадження інноваційних [85], здоров'я-збережувальних [75], спортивно-орієнтованих [20], [22] та ін.), інформаційно-комунікаційних та рухливо-пізнавальних [29], рекреаційних [39]) технологій в систему роботи фізкультурно-оздоровчого комплексу ЗСО може бути сформована лише в умовах освітнього середовища педагогічного ЗВО.

Сьогодні трактування поняття «середовище» створює широке поле для його дослідження. За словами фахівця [47], котрий виокремив дієві організаційно-педагогічні умови створення освітнього середовища формування психолого-педагогічної компетентності МУФК, у психологічній літературі наведено низку різновекторних тлумачень категорії «освітнє середовище» [47, с. 15]. Так, наприклад А. Баль [64] відзначає, що у загальному розумінні освітнє середовище – це фрагмент соціального простору, в якому реалізуються освітні системи, їх компоненти й функціонують суб'єкти та об'єкти [64, с. 157]. Середовище з синергетичних позицій, як підкреслює А. Євтодюк [73], визначається такими ознаками:

- середовище не має певних, чітко фіксованих рамок у часі та просторі;
- середовище дає не тільки засадничу, але й периферійну інформацію, яка не менш важлива для сприйняття і планування побутової та професійної поведінки;
- середовище містить завжди більше інформації, ніж свідомість може зареєструвати і зрозуміти;
- середовище сприймається в тісному зв'язку з практичною діяльністю: сприйняття пов'язане з дією і навпаки; будь-яке середовище, будучи єдиним семантичним полем, поряд з фізичними, володіє психологічними і символічними інтенціями впливу на особистість суб'єктів [73, с. 10].

Освітнє середовище педагогічного ЗВО, як зауважує І. Габа здатне забезпечити формування основ інноваційного культурно-освітнього і соціально-педагогічного мислення майбутніх педагогів [22, с 75]. Окреслену позицію підтримує І. Шаповалова. Зазначаючи, що таке середовище, є культурно-освітнім простором (де пріоритет належить гуманітарно-моральним, гуманістичним цінностям), що володіє такими якісними характеристиками як цілісність, автономність і відкритість» [53, с. 416].

Поняття «освітнє середовище» в сучасній науковій літературі тлумачиться по-різному, але очевидно, що термін активно використовується в педагогічних дослідженнях. В українській науці поняття «середовище» з'явилося в 20-і рр. ХХ століття. Пізніше В. Сухомлинський розробив унікальну педагогічну систему становлення творчо і морально розвиненої особистості в умовах спеціального соціуму [33, с. 25]. В кінці ж 80-х рр. попереднього сторіччя це дало поштовх до розробки та упровадження у практику вітчизняних закладів освіти зразків розвивального середовища як спеціально організованого освітнього і соціокультурного простору.

Паралельно, як свідчать історичні й довідниково-енциклопедичні джерела, організаційно-діяльнісні аспекти створення розвивального середовища, як умови розвитку творчої особистості на основі співдружності викладачів і студентів/педагогів й учнів, досліджувалися в практиці роботи інноваційних педагогічних шкіл (В. Біблер, С. Курганов, В. Караковский та ін.).

Розвиваюче середовище як структурний компонент соціально-педагогічного проектування культурно-освітнього простору розглядалося в багатьох дослідженнях [21, 38, 98] та ін. Так, наприклад, І. Мельничук конкретизувала структурні складники освітнього середовища ЗВО, виокремивши своєрідні «поля»: «суб'єктне поле (суб'єкти освітнього процесу); змістовне поле (основні напрямки освітньої діяльності, презентовані в програмах професійної підготовки майбутніх фахівців); організаційне поле (занурення студентів у творчу діяльність відповідно до змісту програм фахового навчання); управлінське поле (поєднання адміністративного управління і самоврядування); інтегроване поле (взаємодія ЗВО з соціумом)» [80, с. 189].

В сучасних умовах інформатизації освіти як вектора розвитку суспільства, на переконання С. Шарова, освітнє середовище педагогічного ЗВО володіє значним потенціалом для розвитку особистості майбутнього учителя. Виокремлюючи теоретичну підготовку МУФК одним з компонентів професійного становлення І. Ячнюк дотримується схожої позиції [81, с. 317]. Принагідно зазначимо, що О. Стасенко наголошує на доцільності використання розвивального потенціалу педагогічного ЗВО задля розвитку здатності МУФК до організації фізкультурно-оздоровчої роботи у ЗЗСО [81, с. 55]. Відтак, у межах дослідження видається необхідним конкретизувати ресурси та можливості освітнього середовища педагогічного ЗВО у розрізі ПП МУФК до організації ІР з учнями.

Звернення до виокремлення змістовних характеристик категорії «розвивальний потенціал освітній середовища педагогічного ЗВО» передбачало виявлення змісту дефініцій «потенціал» і «освітнє середовище» в інтегративній єдності, що дало змогу найбільш точно відобразити зміст і структуру досліджуваного поняття крізь призму проблеми формування готовності МУФК до організації ІР з учнями.

Детальний семантико-порівняльний й логіко-узагальнювальний аналіз наукової літератури засвідчив, що категорія «потенціал» трактується як:

- властиві будь-якій якісній визначеності засоби, можливості, джерела, додаткові сили, що визначають оптимальне функціонування певного/конкретного феномена [93, с. 12];
- структурний ресурс достатньої потужності, що виявляється в діяльності і зумовлює досягнення поставлених цільових орієнтирів [55, с. 34];
- актуалізація можливостей в дійсність. Тоді як в етимологічному розумінні дефініція «потенціал» походить від «potentia» – можливість (за Аристотелем [43, с. 234]).

Резюмуючи відзначимо, що потенціал відображає джерела, латентні можливості і ресурси, які під впливом безумовно створених умов, цілеспрямовано організованих заходів, містять рушійні сили розвитку, формування, становлення чогось або, прояву нових додаткових сил, засобів і здібностей. Разом з тим, потенціал як «сила» [89], «можливість» [90], «запас» [39], «джерело» [54], «потенція» [39], «резерв» [59], «ресурс» [53] характеризує діалектику внутрішнього і зовнішнього. Як правило, за словами Д. Ліу (L. Liu) [5], традиційно внутрішніми елементами потенціалу є те, що визначає розвиток, становлення, формування досліджуваного об'єкта, тоді як зовнішніми – результат змін. Актуалізація існуючого/наявного потенціалу ЗВО як сукупності ресурсів і можливостей дає змогу продуктивно існувати і розвиватися, рухатися вперед до високих цілей за допомогою переходу з потенційного стану (можливого) в актуальний (дійсний) не тільки освітній організації, але й її суб'єктам, переконує С. Увіп (S. Yip) .

У сучасних наукових розробках, що стосуються проблеми інноватизації та актуалізації ПП МУФК, осучаснення фізкультурно-оздоровчих технологій у системі ФВ учнів ЗСО (О. Мілаєв), збереження та зміцнення індивідуального здоров'я школярів (О. Ленкова, Н. Москаленко, В. Нікітушкін та ін.) освітнє середовище репрезентується як:

- навколишній соціопростір суб'єкта, сфера прояву активності здобувача освіти (Ю. Танасійчук), що сприяє формуванню особистості МУФК в процесі інтеріоризації студентами, властивих середовищу, педагогічних установок, поглядів, нормативів;
- багатовимірний конструкт, необхідний для оптимального професійного і соціального становлення майбутнього педагога, в тому числі УФК, (конструювання власного «Я» в рамках співвідношення «Я та інші» – «Я і професіонали» [75], розвитку здатності до самореалізації та самоактуалізації, спрямованості до особистісного і професійному зростанню) (Л. Виготський [20]);
- результат проектування освіти, що виникає в ході діяльнісного освоєння суб'єктом педагогічних фактів, які презентують єдність професійної діяльності учителя (Р. Валєєва (R. Valeeva) [72]) та ін.

Відтак, погоджуємось з думкою П. Щедровицького, згідно якої середовище «опосередковує» свідомість, поведінку суб'єкта, створює умови, базу для «привласнення» ціннісних орієнтирів, формує образ професійної діяльності .

Беручи до уваги наукові позиції дослідників щодо витлумачення змістового наповнення категорій «потенціал», «освітнє середовище», апелюючи до предмету дослідження і звертаючи увагу на сучасні методичні аспекти диференціації й індивідуалізації оздоровчих занять з ФВ для учнів ЗЗСО [48] здійснено уточнення терміну «розвивальне освітнє середовище педагогічного ЗВО». Авторська думка розгорнулась в такій семантико-логічній інтерпретації: сукупність реально існуючих *ресурсів* (науково-освітніх, інформаційних, кадрових, методичних, матеріально-технічних, інструментально-технологічних та ін.) і *можливостей* (спеціально організована сукупність зовнішніх сприятливих педагогічних умов у ЗВО, що потенційно детермінує досягнення конкретної мети (тут – високого рівня готовності МУФК до організації ІР з учнями), які можуть бути мобілізовані, ефективно застосовані професорсько-викладацьким складом педагогічного ЗВО з метою якісної, динамічно-позитивної ПП МУФК до індивідуалізації ФВ учнів ЗЗСО).

Звернення до характеристики розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО у розрізі ПП МУФК до організації ІР з учнями засноване на теоретичному узагальненні наукових розробок, що визначають можливості проектування освітнього середовища як сфери розвитку і саморозвитку студентів (В. Ясвін (V. Yasvin); розглядають середо-

вище як інтеграційну єдність внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які зумовлюють динамічність згаданого розвитку й детермінують виникнення нових якісних новоутворень у структурі особистості майбутнього учителя ФК (Л. Михно); акцентують увагу на можливостях середовища як джерела розвитку (Л. Виготський); спрямовують до урахування індивідуального чинника самоактуалізації особистості кожного здобувача освіти (Т. Ковальова); апелюють до інноватизації ПП МУФК як чинника підвищення ефективності навчально-виховної та фізкультурно-оздоровчої роботи вчителя (О. Лаврентьєва); спрямовують педагогічну спільноту до оновлення теоретико-методологічних підвалин застосування новітніх (стретчинг, фізкульт-хвилинка, комплекс «Bodyflex» тощо) технологій в системі ФВ школярів (Н. Москаленко); актуалізують необхідність імплементації особистісно-орієнтованого підходу у ФВ школярів в контексті гуманізації освітнього процесу (Н. Письменна); ураховують особливості ПП МУФК до подальшої фахової діяльності (П. Рибалко [72]) й специфіку формування професійних компетентностей (А. Проценко) та ін.

З метою здійснення характеристики розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО відзначимо, що в контексті дослідження згадане середовище функціонує у двох контекстах: *зовнішньому* (оточує суб'єктів освіти – МУФК (безпосереднє мікро- і макрооточення; професійна, студентська та інші спільноти і групи; професорсько-викладацький склад; корпоративна культура ЗВО; організаційні засоби й технічний інструментарій ПП майбутнього УФК; сукупність просторово-предметних характеристик тощо) і *внутрішньому* (опосередковує професійно-особистісний розвиток студента, визначає динаміку формування готовності МУФК до організації ІР з учнями; презентується здатністю студента реалізувати фахові функції та здійснювати доцільні педагогічні дії (зокрема, генерувати інноваційні педагогічні ідеї стосовно методики ФВ учнів з різним станом здоров'я дій; здійснювати трансфер соціально значущих цінностей, світоглядних і предметно конкретних знань про ФК у сферу професійної діяльності учителя тощо).

Для досягнення дослідницьких завдань вважали за доцільне класифікувати ресурси і можливості розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО, які забезпечують формування готовності МУФК до організації ІР з учнями як результату ПП. Вивчення змістовних характеристик ресурсів освітнього середовища здійснено на основі урахування ключових засадничих положень класичної теорії ресурсів, в рам-

ках якої ресурси витлумачені як реально існуючі в освітній організації засоби, ефективного використання яких забезпечує високу якість перебігу освітнього процесу загалом, або певних його аспектів.

На основі вивчення матеріально-технічної, науково-освітньої, інформаційної, кадрової, методичної, інструментально-технологічної баз провідних педагогічних ЗВО України, урахування суспільно-історичних передумов, соціальних й педагогічних тенденцій ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями, здійснено припущення щодо класифікації ресурсів розвивального потенціалу освітнього середовища згаданих закладів освіти. У площині дослідження згадані ресурси презентовані такими групами:

- нормативно-орієнтаційні, що задають ключові знаннево-пізнавальні, діяльнісно-досвідні, рефлексивно-орієнтувальні орієнтири ПП МУФК в рамках нормативних документів у сфері вищої професійної педагогічної освіти, загальної середньої освіти, інноватизації ФВ учнівської молоді, індивідуалізації освіти школярів, зокрема й фізкультурної;

- змістовно-інформаційні ресурси віддзеркалені у змісті професійних освітніх програмах, робочих програмах дисциплін «Теорія і методика рухливих ігор і забав», «Теорія і методика фізичного виховання», «Анатомія людини з основами спортивної морфології», «Лікувальна фізична культура», «Теорія і методика викладання спортивних ігор», «Використання нетрадиційних спортивних ігор на уроках ФК», практик, курсів за вибором, позакласної фізкультурно-спортивної діяльності учителя ФК, інформаційного забезпечення ПП майбутніх УФК, положень професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», інтегрований зміст яких спрямовує студентів до усвідомлення необхідності індивідуалізації ФВ школярів та подолання нормативної «зрівнялівки» на уроках ФК;

- комунікативно-діяльнісні, що відображають продуктивність педагогічної взаємодії в системах «викладач-МУФК», «МУФК-ЗВО», «МУФК-база практики», «ЗВО-установи, де студенти проходять різні види практик» у напрямі формування готовності МУФК до організації ІР з учнями. Розглянемо детальніше взаємозв'язок окреслених ресурсів й закладених в них можливостей, що реалізуються в певних сферах освітнього середовища педагогічного ЗВО й забезпечують цілісність ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями (рис. 2.1).

Функціональне призначення обґрунтованих в дослідженні ресурсів і можливостей розвивального потенціалу освітнього середовища педаго-

гічного ЗВО у розрізі формування готовності МУФК до організації ІР з учнями полягає в реалізації доцільної сукупності педагогічних дій, створенні дидактичних, педагогічних, організаційних умов, реалізація яких спрямована на досягнення цільових орієнтирів авторської наукової розвідки.



Рис. 2.1. Схема взаємозв'язку розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО у розрізі ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями

Разом з тим, слід підкреслити, що розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО характеризується *динамічністю* (активізується, нарощується, реалізується), *соціокультурністю*, адже корелює з тенденціями розвитку засобів ФВ як рушійної сили формування ФК учнів ЗЗСО, що знаходить відображення в навчальних програмах [31], *системністю* (базується на цілісній взаємодії всіх учасників освітнього процесу), *організованістю* (використовується за чітким планом), *нормативно-правовою зумовленістю* (співвідноситься з нормами, положеннями, приписами документів, що регулюють процес здобуття вищої освіти, організації освітньої діяльності учнів ЗЗСО тощо).

Продовжуючи, зазначимо, що *нормативно-орієнтаційний ресурс* розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО інтегрує собою сукупність нормативних документів, вимог і регламентів державного значення, регіональних і локальних нормативних документів, що конкретизують актуалізацію проблеми індивідуалізації ФВ учнів, тобто спрямовують майбутніх педагогів до гуманізації освітнього процесу. Передбачалося, що активне використання студентами окресленого ресурсу забезпечуватиме формування мотиваційно-аксіологічного й когнітивно-інтегративного компонентів досліджуваної готовності. Адже МУФК матимуть змогу усвідомити не лише педагогічну, але медико-соціальну значущість проблеми збереження та зміцнення індивідуального здоров'я школярів засобами ФК. Описаний ресурс характеризується динамічністю (оперативно реагує на зміни в нормативно-правовому забезпечення) й варіативністю (зважаючи на специфіку освітньої організації, змісту, особливостей ПП МУФК, контингенту і взаємодії учасників освітніх відносин). Відтак, змістове наповнення *нормативно-орієнтаційного ресурсу* детермінується зовнішніми й внутрішніми факторами, що корелюють з сучасними тенденціями формування готовності майбутніх УФК до організації ІР з учнями (Ю. Дутчак (Y. Dutchak)).

Отже, нормативно-орієнтаційний ресурс освітнього середовища педагогічного ЗВО:

- актуалізує проблему формування готовності МУФК до організації ІР з учнями, адже наріжним принципом правового регулювання відносин у сфері освіти є охорона життя і здоров'я учнів [57];

- орієнтує діяльність освітніх організацій і педагогів ЗВО на пропаганду соціально значущих цінностей ФК;

- організовує педагогічне співтовариство ЗВО на дотримання положень Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну середню загальну освіту» (2020 р.) та ін.); державних освітніх стандартів початкової, основної, середньої загальної освіти та вищої освіти; професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.) [49] та ін.); національного проекту Концепція «Нова українська школа» (2017 р.) [34];

- виступає основою для оновлення змісту ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями, розробки моніторингу її якості та ефективності.

Ураховувалось, що освітнє середовище конкретного педагогічного ЗВО є структурним елементом інших освітніх середовищ регіонального та державного рівнів. Відповідно, нормативно-орієнтаційний ресурс у розрізі проблематики дослідження взаємопов'язаний з цілями, завданнями, підходами і принципами функціонування системи вітчизняної освіти України загалом. В окресленій площині освітнє середовище педагогічного ЗВО є відкритою системою. Водночас, сьогодні вишам надано певну автономію, що продиктовано специфікою цілей й соціального замовлення на реалізацію основних професійних освітніх програм, освітніх потреб здобувачів. Тому з іншої позиції освітнє середовище ЗВО – це закрита система. Репрезентовані контексти лише підкреслюють стратегічну мету сучасної вищої педагогічної освіти – підготовку майбутнього учителя, в тому числі й УФК, який володіє відповідальністю за життя і здоров'я учнів ЗЗСО. В науковій літературі [36, 67, 98] та ін. нині йдеться про те, що повноцінне використання нормативно-орієнтаційного ресурсу можливе тільки в спеціально створених педагогічних умовах. Адже як демонструють історико-педагогічні розвідки у напрямі застосування традиційних та інноваційних методів навчання та їх використання у ЗВО [34, с. 481], стрімка інформатизації освіти [81, с. 212] диктує необхідність оновлення ПП МУФК шляхом упровадження комплексу організаційних, спеціально створених заходів. Пропонуючи використовувати перспективні моделі фізкультурно-оздоровчих технологій у ФВ учнів, Ю. Фурман апелює до доцільності створення в освітньому середовищі педагогічного ЗВО низки дієвих педагогічних умов [36, с. 67].

Адже, як слушно підкреслює І. Шаповалова, трансформація соціокультурної ситуації в суспільстві й ролі майбутнього УФК тягне за собою необхідність зміни змісту освіти, переосмисленні його цілей, принципів [54, с. 34]. Майбутньому УФК потрібно, веде мову далі авторка, усвідомити сутність професійних функцій з точки зору особистої, індивідуальної і суспільної значущості та доцільності. Тому що, в умовах стрімкого зниження рівня здоров'я, фізичної активності учнів, зростання чисельності школярів, котрі страждають гіподинамією, ожирінням, розладами діяльності рухового апарату у змісті ПП МУФК необхідно інтегрувати актуальні відомості про організацію ІР з учнями, в рамках якої фізкультурно-спортивний тренувальний процес опиратиметься на актуальний стан здоров'я та рівень розвитку фізичних якостей кожного учнів.

У світлі сказаного, вважали, що повноцінне активне використання *змістовно-інформаційний ресурс* розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО забезпечуватиме актуалізацію міждисциплінарної інтеграції інформаційних масивів людинознавчих відомостей, що містяться в низку дисциплін, й сприятиме формуванню когнітивно-інтегративного й діяльнісно-проектувального компонентів готовності МУФК до організації ІР з учнями. Відзначимо, що в науковій літературі актуалізується необхідність використання знаннєвого потенціалу змісту ПП майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами міжпредметної інтеграції задля організації ефективного освітнього процесу, водночас, передбачає застосування інтегрованих курсів [25].

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти МУФК кристалізується потреба посилити орієнтованість ПП на особистість учня ЗСО, про що йдеться в положеннях Концепції «Нова українська школа» (2017 р.) [34]. Вважаємо, що зміст низки дисциплін циклу загальної та професійної підготовки репрезентує необхідну та достатню інформацію для забезпечення глибокої обізнаності студентів щодо:

- планування індивідуальної та самостійної роботи з учнями на уроках ФК та в позаурочний час з метою стимулювання їх до збереження та зміцнення здоров'я засобами ФВ;
- застосування традиційних та авторських форм, методів організації і проведення диференційованих спортивно-масових фізкультурно-спортивних заходів;
- планування ефективної, безпечної, педагогічно доцільної індивідуальної роботи зі школярами з метою стимулювання їх до спортивно-масової діяльності;
- обґрунтованого використання принципів, засобів та методів ФВ;
- інтерпретації теорії навчання рухових дій у випадку проектування індивідуальних форм роботи з кожним конкретним учнем;
- застосування діагностичних методик для вимірювання рівня розвитку фізичних та рухових якостей школярів тощо.

Контент-аналіз планів освітнього процесу й освітньо-професійних програм, згідно яких здійснюється підготовка студентів, котрі здобувають вищу освіту в галузі освітньої діяльності за спеціальностями 014.11 Середня освіти (Фізична культура) й 017 Фізична культура і спорт переконливо демонструє збереження соціогуманітарної складової ПП майбутнього УФК. План освітнього процесу встановлює перелік курсів обов'язкових

для освоєння («Теорія і методика фізичного виховання»). Водночас, опанування студентами природничо-наукових («Анатомія людини з основами спортивної морфології») дисциплін поряд з соціогуманітарними курсами, відбувається в тісному взаємозв'язку з дисциплінами професійної підготовки («Лікувальна фізична культура», «Використання нетрадиційних спортивних ігор на уроках ФК») та вибірковими курсами («Теорія і методика рухливих ігор і забав», «Теорія і методика викладання спортивних ігор»). Вважали, що така ситуація створює теоретико-інформаційну платформу, яка виконує системоутворюючу й інтегративну функцію в об'єднанні фахових та спеціальних знань МУФК, сприяє формуванню цілісної гуманітарної картини світу. Потенційна багатоваріантність змістовно-інформаційного ресурсу розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО забезпечуватиме міждисциплінарний і цілісний характер процесу ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями.

Передбачалося, що в процесі організації різних форм освітньої діяльності МУФА, проникаючи в інтелектуальну сферу студентів, змістовно-інформаційний ресурс освітнього середовища педагогічного ЗВО сприятиме збагаченню загальнопедагогічних та спеціальних знань здобувачів освіти, детермінуватиме їх глибину, об'ємність, структурованість й цілісність. Водночас відбуватиметься рух майбутніх УФК від механічного засвоєння інформації до усвідомлення об'єктивного значення отриманого знання, далі – до його сенсового усвідомлення, готовності ретранслювати й, нарешті, вміння застосувати інтеріоризовані відомості з метою організації ІР з учнями на уроках ФК та в позаурочний час.

Водночас, активне використання *змістовно-інформаційний ресурс* розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО сприятиме розвитку вмінь МУФК самостійно вичленувати з навколишнього середовища педагогічні проблеми; описувати їх; здійснювати аналіз об'єктивних і суб'єктивних причин, що уповільнюють перебіг освітнього процесу; знаходити оптимальне рішення конкретних проблем ФВ школярів.

Адже, як підкреслює С. Табінська, залучення майбутніх УФК до вивчення різних (інноваційних, традиційних, експериментальних) педагогічних теорій ФВ сприяє розвитку у студентів варіативного мислення і прагнення до забезпечення діалогічності освітнього процесу [17, с. 10]. Разом з тим, сьогодні професійна діяльність УФК повинна ураховувати, за словами Г. Тітової], традиції вітчизняного та світового педагогічного досвіду формування ФК учнів, парадигму толерантності та гуманізму, й базува-

тись на розвиненій педагогічній інтуїції як важливого чинника розв'язання проблемних ситуацій [26].

З огляду на багатогранність та поліфункціональність фахової діяльності УФК, дослідники констатують необхідність повноцінного використання *змістовно-інформаційний ресурс* освітнього середовища педагогічного ЗВО шляхом реалізації інноваційних форм та методів ПП студентів окресленої спеціальності.

Зокрема, О. Суровов наголошує на ефективності інтерактивного навчання МУФК спеціальних дисциплін. Тоді як Г. Панченко, досліджуючи педагогічні аспекти менеджерської підготовки майбутніх УФК до проведення спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасних умовах, апелює до застосування методу проєктів. Що сприяє, як перекоонує автор, формуванню інтелектуальних і креативних здібностей майбутніх фахівців.

Відтак, резюмуючи, зазначимо, що використання окресленого ресурсу доцільно спрямовувати на вирішення таких завдань ПП МУФК до організації ІР з учнями:

- інтегративне засвоєння студентами теоретичного комплексу педагогічних та спеціальних знань сприяє їх реалізації на практиці у процесі вирішення колізійних педагогічних завдань;

- формування репродуктивних і креативних способів пізнавальної діяльності як фундаменту безперервної самоосвітньої діяльності майбутніх УФК;

- розвиток фахових вмінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, комунікативних, рефлексивних, контрольних-оцінних та ін.) і професійно значущих особистісних якостей УФК тощо. Таким чином, реалізація змістовно-інформаційного ресурсу розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО сприятиме: засвоєнню МУФК сукупності знаннєвих конструктів у сфері організації ІР з учнями, що містяться в змісті освітніх курсів; цілісному осмисленню студентами проблематики індивідуалізації та диференціації ФВ школярів як важеля зміцнення та збереження їх здоров'я. Окрім того застосування окресленого ресурсу передбачає створення низки педагогічних умов.

Головним маркером на шляху досягнення ефективності використання *змістовно-інформаційний ресурсу* вважаємо організацію діалогічної взаємодії в освітньому середовищі педагогічного ЗВО в системі «викладач-

студент». Тому в межах дослідження *комунікативно-діяльнісний ресурс* освітнього середовища педагогічного ЗВО відображає продуктивність педагогічної взаємодії учасників освітніх відносин у площині розвитку загальних та спеціальних фахових вмінь МУФК, збагачення досвіду проектування методики організації індивідуальних фізкультурно-спортивних занять школярів, прогнозування, розвитку фізичних здібностей учнів тощо.

Окреслений ресурс спрямовує до перетворення потенційних освітніх можливостей в актуальні у процесі використання інтеракційно-продуктивної сфери освітнього середовища ЗВО задля комплексного формування компонентів готовності студентів до організації ІР з учнями. Комунікативно діяльнісний ресурс плідно реалізується в спільному когнітивно-діалогічному просторі освітньої діяльності МУФК. Відтак, у площині наукової розвідки передбачалася оптимізація педагогічної взаємодії в системі «викладач-студента» з метою становлення майбутніх УФК активними мета-суб'єктами педагогічної освіти.

Ефективне застосування потенціалу окресленого ресурсу передбачає використання різноманітних традиційних та інноваційних форм, методів, засобів організації освітньої діяльності студентів. Зокрема, тих, що вимагають активізації зусиль викладачів та студентів. До переліку інноваційних форм ПП майбутніх УФК, за свідченнями Ю. Курнишева належать:

- майстер-класи (наприклад, «Створення безпечного освітнього середовища на уроці ФК», «Профілактика ризиків фізкультурно-спортивного травматизму під час занять ФК в ЗЗСО» тощо), організовані спільно з роботодавцями, соціальними партнерами;

- зустрічі з провідними педагогами в режимі онлайн;

- дослідні проекти (наприклад, «Цінності ФВ сучасної учнівської молоді», «Безпека учнів ЗЗСО й професіоналізм учителя ФК» тощо);

- творчі марафони;

- конкурси професійної майстерності студентів (наприклад, «Урок ФК: індивідуальна та диференційована робота учнів» тощо);

- веб-квести тощо [45, с. 13]. Не можемо не погодитись з думкою Л. Голубничої (L. Holubnycha), що сутність інноваційних методів професійної підготовки учителів зводиться до забезпечення діалогічно-полілогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Принадібно відзначимо, що в рамках гуманітарної парадигми педагогічна взаємодія розглядається не лише як система спільної діяльності, спілкування і відносин викладача і студента, а як їх спільне буття, пошук

сенсів явищ зовнішнього і внутрішнього світу і – ширше – сенсу життя [33, с. 5]. Відтак, вважали, що ефективне використання комунікативно-діяльнісного ресурсу освітнього середовища педагогічного ЗВО базується на імплементації у процес ПП майбутніх УФК комплексу авторських професійно зорієнтованих колізійних завдань, вирішення яких відбувалося у форматі діалогу та полілогу. Поза як окреслені форми комунікації трансформуються досвід суб'єктів освіти що стосується раціонального й методично обґрунтованого використання засобів ФВ під час розробки методики організації колективних та індивідуальних форм роботи учнів з різним станом здоров'я; реалізації авторських методик організації ІР учнів на уроках ФК та в позаурочний час, виявлення та корекції їх недоліків.

В процесі такої взаємодії забезпечувався рух майбутнього УФК як суб'єкта освітньої діяльності до саморозвитку, саморегуляції, самоконтролю рівня готовності до організації ІР з учнями; розвиток здатності узгоджувати педагогічний задум та стратегію його реалізації з інтересами інших сторін взаємодії.

Участь студентів в різноманітних формах освітньої діяльності в рамках аудиторних і позааудиторних занять, організована на засадах педагогіки співробітництва, проблемного, проектно-дослідного, контекстного, діалогового навчання в поєднанні з використанням новітніх можливостей мережі Інтернет, дистанційного навчання та комп'ютерних програм, сприяла формуванню у МУФК активної педагогічної позиції, відповідального ставлення до учасників освітніх відносин та результатів індивідуальних й спільних професійно зорієнтованих дій.

Окреслені ресурси розвивального освітнього середовища педагогічного ЗВО, на наш погляд, повинні корелювати з існуючими в суспільстві й науці вимогами до ФВ учнів. Адже у новому ХХІ столітті відбуваються радикальні зміни в житті нашого суспільства, які спричинили трансформації світогляду та ідеології в культурі та освіті. Нове мислення висуває на перший план загальнолюдські цінності. Докорінно змінилося й соціальне замовлення суспільства на випускників педагогічних ЗВО.

Нині, в епоху панування гуманістичної освітньої парадигми, перед системою вищої освіти стоїть завдання підготувати учителя ФК, котрий володіє розвиненою інформаційною культурою (С. Стоянов), інтерактивною компетентністю (В. Сікора), що є основою для індивідуалізації та диференціації ФВ школярів, яке повинно базуватись на сучасних технологіях викладання ФК та спортивних дисциплін (А. Цьось .

Зміна цільової спрямованості ФВ, суть якого сьогодні полягає у формуванні ФК з опорою на індивідуальні антропометричні характеристики, вимагає від освітнього процесу у ЗЗСО відмови від «командно-стройових методів» виховання і звернення до особистості школяра, його інтересів, потреб у сфері тілесного (фізичного) і духовного вдосконалення.

Ключовими позиціями поновлення педагогічної системи ФВ ЗЗСО, на переконання Ю. Курнишева, повинні стати демократизація і гуманізація його основних положень, розвиток соціокультурних, регіональних і національних аспектів, посилення освітньої спрямованості і творче освоєння учнями цінностей ФК. Реалізація окреслених напрямків, веде далі дослідник, повинна базуватися на усуненні корінних причин, що породжують деформоване ставлення здобувачів середньої освіти до загальнолюдських цінностей ФК [26, с. 14]. Задля того необхідно:

- подолати педагогічний авторитаризм в системі ФВ, відродити демократичні традиції та ідеали фізкультурного руху;

- усунути відчуження системи ФВ у ЗЗСО від суспільного життя, розвитку особистості і культури;

- будувати нові відносини між педагогом та учнем на основі співдружності і довіри;

- звільнити систему ФВ від тотальної уніфікації та стандартизації, використовувати варіативність освітнього процесу, творчість та ініціативу школярів [26, с. 14]. Погоджуючись з науковою позицією Ю. Курнишева, вважаємо, що подолання окреслених факторів можливе за умови володіння учителями ФК розвиненою готовністю до індивідуалізації та диференціації фізкультурно-спортивних занять учнів ЗЗСО. З метою формування окресленого феномену доцільно, за словами А. Маджуги (А. Madzhuga), використовувати не лише розвивальні ресурси освітнього потенціалу педагогічного ЗВО, але й можливості [61, с. 25].

У межах дослідження з опорою на виокремлені ресурси ПП МУФК в рамках розвивального освітнього середовище педагогічного ЗВО класифіковано три групи його можливостей:

- смислові (*інтеріоризація* майбутніми УФК соціально значущих цінностей збереження та зміцнення індивідуального здоров'я школярів інноваційними засобами ФК під час: а) вирішення організованих професійно зорієнтованих колізійних ситуацій в рамках освітнього процесу ЗВО; б) самостійної діяльності; в) педагогічної практики; *віднайдення* і прийняття

студентами *особистісних професійних сенсів* упровадження індивідуалізованих форм фізкультурно-спортивних занять на уроках ФК в ЗЗСО);

– інтеграційні (синтез міждисциплінарних знань про методіку ФВ; формування ФК учнів; методико-організаційні особливості проєктування індивідуальних освітніх маршрутів оздоровлення засобами ФКіС учнів; науково обґрунтовані шляхи проведення тренувального процесу з урахуванням морфологічних особливостей будови тіла школярів; специфіку компонування комплексу фізкультурно-спортивних вправ, спрямованих на *корекцію і компенсацію* найбільш поширених фізичних дефектів учнів (порушення постави, ходи, слабкість м'язів черевного преса, тулуба, кінцівок), недоліків фізичного розвитку (порушення постави, плоскостопість, відставання в рості, в масі тіла тощо), порушень у рухах (порушення координації, орієнтування в просторі, точність в русі, втрата рівноваги тощо); *розвиток координаційних* здібностей учнів, їх рівень тренуваності, способів виконання вправ; усунення недоліків в розвитку рухових і інших якостей (сили, швидкості, спритності, витривалості, гнучкості тощо); формування ЗСЖ та подальшої соціалізації школярів; специфіку діагностування розвитку антропометричних даних кожного учня тощо; ретрансляція зміни парадигми ФВ зі «зрівнялівки» на особистісно зорієнтовану в середовищі педагогічного ЗВО);

– перетворювальні (придбання та передача МУФК досвіду вирішення професійно зорієнтованих завдань, спрямованих, наприклад, на розробку та реалізацію індивідуальних програм ФВ школярів з різним станом здоров'я та рівнем розвитку фізичних якостей; проведення спортивно-масових диференційованих оздоровчих заходів під час проходження педагогічної практики тощо).

Апелюючи до думки В. Ясвіна (V. Yasvin), в контексті дослідження конкретизовано сфери освітнього середовища педагогічного ЗВО, що забезпечують формування готовності МУФК до організації ІР з учнями, й в рамках яких здійснюється актуалізація виокремлених можливостей і ресурсів розвивального потенціалу, а саме:

– нормативно-соціальна (функціонал ЗВО, продиктований соціальним замовленням суспільства на реалізацію УФК нормативних, соціальних, педагогічних професійних функцій; корпоративний дух, традиції, ритуали освітньої організації);

– дидактико-професійна (технології, засоби, форми і методи організації освітньої діяльності МУФК у процесі ПП МУФК, використання яких

забезпечує розширення ціннісних орієнтацій й усвідомлення світоглядних орієнтирів професійної діяльності УФК, збагачення предметно-конкретних знань про методику організації ІР з учнями на уроках ФК та в позаурочний час, опанування досвіду індивідуалізації фізкультурно-спортивної діяльності школярів й формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів тощо);

– інтеракційно-продуктивна (різноманіття вибору сфер самореалізації МУФК в рамках виконання різних видів професійно-освітніх практик, вибору способів здійснення міжособистісної комунікації учасників освітніх відносин у ЗВО, які є носіями певного професійного досвіду тощо).

Таким чином, підбиваючи підсумки, відзначимо, що освітнє середовище педагогічного ЗВО розглядається з точки зору взаємозв'язку сукупності сфер (нормативно-соціальної, дидактико-професійної, інтеракційно-продуктивної), в рамках яких відбувається процес ПП МУФК до організації ІР з учнями.

Зазначимо, що вияв майбутніми УФК активності в опанування нормативно-соціальної, дидактико-професійної, інтеракційно-продуктивної сфер освітнього середовища педагогічного ЗВО забезпечував:

– участь студентів в різноманітних видах професійно освітніх практик (коворкінги, веб-квести, веб-конференції, творчі марафони, дослідницькі проекти тощо), організація якої передбачала використання організаційних засобів і технічного інструментарію педагогічного ЗВО;

– усвідомлення МУФК соціально значущих цінностей (життя, здоров'я, ФК, ФВ тощо);

– освоєння міждисциплінарних знанневих конструктів про організації ІР з учнями на уроках ФК та в позаурочний час;

– розвиток професійно значущих якостей УФК, необхідних для успішної інтеграції в професію тощо.

Передбачалось, що ефективне конструювання професорсько-викладацьким складом освітнього середовища педагогічного ЗВО у зазначених сферах, забезпечуватиме насичене й цілісне використання МУФК ресурсів і можливостей розвиваючого потенціалу освітнього середовища окреслених освітніх організацій. Для реалізації перетворювальних можливостей розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО необхідно створити й забезпечити реалізацію дієвих педагогічних умов.

Висновки. Висвітлено результати матричного аналізу категорії «готовність МУФК до організації ІР з учнями»; конкретизовано структурні складники готовності МУФК до організації ІР з учнями; розкрито потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО у розрізі ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями.

З метою презентування різноманітних міждисциплінарних аспектів аналітичного осмислення понять «готовність», «готовність до діяльності», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до організації ІР з учнями» та ін., що акумулюються в сучасних дослідженнях, де предметом наукового пошуку стали проблеми ПП МУФК до професійної діяльності; інкапсуляції інформації стосовно особливостей змістового наповнення згаданої категорії; виявлення тенденцій її трансформації в зв'язку зі змінами соціокультурної ситуації і масштабами реформування систем вищої педагогічної та загальної середньої освіти здійснено матричний аналіз категорії «готовність майбутніх УФК до організації ІР з учнями».

Задля того використано орієнтаційний, гностичний і інтегративний прийоми матричного аналізу. *Орієнтаційний прийом* дозволив встановити часові межі категоризації та змістовної кристалізації досліджуваного феномена в нормативних документах системи освіти України. *Гностичний прийом* забезпечив можливості для визначення та уточнення змістовних характеристик окресленої готовності в різних галузях наукового знання. *Інтегративний прийом* сприяв конвергенції знаннєвих конструктів, які становлять засадничі підвалини терміну «готовність майбутніх УФК до організації ІР з учнями» в єдине ціле. Що передбачало якісно інший рівень взаємопроникнення змісту досліджуваних дефініцій; визначало цілісний аспект осмислення нового поняття «готовність майбутніх УФК до організації ІР з учнями» і поглиблення уявлень про ПП МУФК, в напрямку вибудовування нормативно-, ціннісно-, здоров'язбережувально-зорієнтованого відношення студентів до об'єктивної індивідуалізації та диференціації ФВ учнів ЗЗСО.

На основі результатів матричного аналізу формування готовності МУФК до організації ІР з учнями *протрактовано* як соціально зумовлений, спеціально організований, педагогічний процес поетапної зміни професійно значущих знань, умінь, навичок, цінностей, світоглядних уявлень, індивідуального досвіду, зразків професійної поведінки та комунікації студентів, що забезпечує гуманістичну, особистісно-зорієнтовану, професійно-педагогічну спрямованість студентів у реалізації фахових функцій УФК.

Готовність МУФК до організації ІР з учнями у межах авторського дискурсу виступає ціннісно-смісловою домінантою професійної діяльності майбутнього вчителя, професійно-особистісною якістю, що інтегрує педагогічні соціально значущі цінності, фахові знання, вміння, навички, стійкі уявлення про вектори використання засобів ІР для збереження та зміцнення фізичного, психічного, морального здоров'я школярів; інтенції студентів до самоосвітньої діяльності та безперервного професійного самовдосконалення. Окреслена готовність визначає професійну спрямованість МУФК, забезпечує усвідомлений вибір методів і форм ФВ школярів; сприяє самостійному вибору змісту і способів організації фізкультурно-спортивних заходів для організації ІР з учнями на основі адекватного сприйняття і розуміння актуальної фізичної форми здобувачів загальної середньої освіти; актуалізує персональну відповідальність майбутнього УФК за формування ФК учнів тощо

Конкретизовано й обґрунтовано структурні складники готовності МУФК до організації ІР з учнями. У структурі окресленого феномену виокремлено: *компоненти* (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-інтегративний, діяльнісно-проєктувальний, рефлексивно-творчий), *критерії* (мотиваційний – стійка мотивація студентів до реалізації гуманістичної, особистісно зорієнтованої освітньої парадигми у процесі ФВ учнів шляхом індивідуалізації занять ФК задля збереження та зміцнення здоров'я школярів; пізнавальний – здатність студентів інтегрувати загальнопедагогічні й специфічні знання про особливості організації ІР з учнями на уроках ФВ у процесі проєктування рішень професійно зорієнтованих колізійних завдань; поведінковий – вияв майбутніми УФК сформованих загальнопедагогічних і спеціальних вмінь проєктувати методику організації ІР з учнями на уроках ФВ та в позаурочний час, що інтегрує надбання педагогіки, психології, фізіології, гігієни й забезпечує збереження та зміцнення здоров'я школярів з різним рівнем розвитку фізичних здібностей; рефлексивний – здатність студентів до систематичної самооцінки ефективності професійно-педагогічних дій, спрямованих на забезпечення індивідуалізації фізичної активності школярів та безперервної самоосвітньої діяльності у напрямі збагачення знань, вмінь, навичок щодо інноватизації засобів ФВ у напрямі організації ІР з учнями), *показники* готовності МУФК до організації ІР з учнями й визначено та схарактеризовано її *рівні* (низький, задовільний, достатній, високий).

Уточнено трактування терміну «розвивальне освітнє середовище педагогічного ЗВО»: сукупність реально існуючих *ресурсів* (науково-ос-

вітніх, інформаційних, кадрових, методичних, матеріально-технічних, інструментально-технологічних та ін.) і *можливостей* (спеціально організована сукупність зовнішніх сприятливих педагогічних умов у ЗВО, що потенційно детермінує досягнення конкретної мети (тут – високого рівня готовності МУФК до організації ІР з учнями), які можуть бути мобілізовані, ефективно застосовані професорсько-викладацьким складом педагогічного ЗВО з метою якісної, динамічно-позитивної ПП МУФК до індивідуалізації ФВ учнів ЗСО).

Обґрунтовано розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО, що відбивається в сукупності ресурсів і можливостей, використання яких сприяє інноватизації, технологізації, фундаменталізації ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями. Запропоновано класифікацію згаданих ресурсів й виокремлено такі їх групи: *нормативно-орієнтаційні*, що задають ключові знаннево-пізнавальні, діяльнісно-досвідні, рефлексивно-орієнтувальні орієнтири ПП МУФК в рамках нормативних документів у сфері вищої професійної педагогічної освіти, загальної середньої освіти, інноватизації ФВ учнівської молоді, індивідуалізації освіти школярів, зокрема й фізкультурної; *змістовно-інформаційні* ресурси віддзеркалені у змісті професійних освітніх програмах, робочих програмах дисциплін «Теорія і методика рухливих ігор і забав», «Теорія і методика фізичного виховання», «Анатомія людини з основами спортивної морфології», «Лікувальна фізична культура», «Теорія і методика викладання спортивних ігор», «Використання нетрадиційних спортивних ігор на уроках ФК», практик, курсів за вибором, позакласної фізкультурно-спортивної діяльності учителя ФК, інформаційного забезпечення ПП майбутніх УФК, положень професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», інтегрований зміст яких спрямовує студентів до усвідомлення необхідності індивідуалізації ФВ школярів та подолання нормативної «зрівнялівки» на уроках ФК; *комунікативно-діяльнісні*, що відображають продуктивність педагогічної взаємодії в системах «викладач-МУФК», «МУФК-ЗВО», «МУФК-база практики», «ЗВО-установи, де студенти проходять різні види практик» у напрямі формування готовності МУФК до організації ІР з учнями.

Структуровано можливості розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО: *смыслові* (інтеріорізація майбутніми УФК соціально значущих цінностей збереження та зміцнення індивідуального здоров'я школярів інноваційними засобами ФК під час: а) вирішення ор-

ганізованих професійно зорієнтованих колізійних ситуацій в рамках освітнього процесу ЗВО; б) самостійної діяльності; в) педагогічної практики; віднайдення і прийняття студентами особистісних професійних сенсів упровадження індивідуалізованих форм фізкультурно-спортивних занять на уроках ФК в ЗЗСО); *інтеграційні* (синтез міждисциплінарних знань про методика ФВ; формування ФК учнів; методико-організаційні особливості проектування індивідуальних освітніх маршрутів оздоровлення засобами ФКіС учнів; науково обґрунтовані шляхи проведення тренувального процесу з урахуванням морфологічних особливостей будови тіла школярів; специфіку компонування комплексу фізкультурно-спортивних вправ тощо; ретрансляція зміни парадигми ФВ зі «зрівнялівки» на особистісно зорієнтовану в середовищі педагогічного ЗВО); *перетворювальні* (придбання та передача МУФК досвіду вирішення професійно зорієнтованих завдань, спрямованих, наприклад, на розробку та реалізацію індивідуальних програм ФВ школярів з різним станом здоров'я та рівнем розвитку фізичних якостей; проведення спортивно-масових диференційованих оздоровчих заходів під час проходження педагогічної практики тощо). Узагальнено, що розвивальний потенціал освітнього середовища педагогічного ЗВО неможливо актуалізувати без створення спеціальних умов в соціальному і просторово-предметному оточенні МУФК, в рамках яких реалізується процес ПП майбутніх УФК до організації ІР з учнями.

Список використаних джерел

1. Akareem H. S., Hossain S. S., Determinants of education quality: what makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*. 2016. Volume 3. P. 52–67.
2. Akimova L. A. Safe educational environment as an object of pedagogical design. *Humanities Social Sciences Reviews*. 2019. Vol. 7 (1). P. 1-10.
3. Akseonova E., Varetska O., Klopov R., Bida O. Efficiency of Social and Educational Experimental Training New Physical Culture for the New Ukrainian School. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020, Volume 12, No 1 Sup.1. P. 1–18.
4. Albrecht C. Quantifying life safety: Part I: Scenario-based quantification. Worcester: Worcester Polytechnic Institute, 2014. 98 p.
5. Aliksieiev Oleksandr., Zubal Maya., Raitarovska Iryna., Shyshkin Oleksandr. Analysis of competitive activity of table tennis players of different qualifications of the physical culture faculty. *Magazine of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko «Pedagogical and social aspects of physical education and physical therapy»*. Editorial Board: I. Stasiuk (Editor-in-Chief) etc. 2019. Volume 1. P. 7–24.
6. Almond L. Physical Education and Primary Schools: Teaching Physical Education 5–11. London: Continuum, 2000. P. 22–27.

7. Amoo A. How teachers can imbibe safety culture in schools. URL: <https://educeleb.com/teachers-imbibe-safety-culture-schools/> (дата звернення: 20.06.2020).
8. Barr S. Sustainable lifestyles: Framing environmental action in and around the home. *Geoforum*. 2006. Vol. 37. Issue 6. P. 906–920.
9. Barr S. Sustainable Lifestyles. *International Encyclopedia of the Social&Behavioral Sciences (Second Edition)*. 2015. №3. P. 828–833.
10. Bedriy Ya. I. Life safety. Lviv: Magnolia-2006, 2007. 499 p.
11. Bezcopylny O. O., Dutchak Y. V., Sushchenko L. P. The application of the electronic educational resources in the future teachers of physical culture's preparation in the higher education establishment. *The scientific heritage*. 2020. No 45, Vol. 6. P. 56–60.
12. Biktagirova G. F., Kasimova R. Sh. Formation of University Students' Healthy Lifestyle. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11, Is. 6. P. 1159–1166.
13. Block M. E., Taliaferro A., Campbell A. L. et al. Teaching the Self-Contained Adapted Physical Education Class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2011. Vol. 82, No. 4. P. 47–52.
14. Bond M., Marín V., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15. No. 48. P. 1–20.
15. Boyce A. B. Physical Education – overview, preparation of teachers. *Journal of National, Health, Sport, and Programs*. 2013. № 68(4). P. 25–33.
16. Brammer S., Clark T. COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*. 2020. Vol. 31. P. 453-456.
17. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Issue 2. P. 171–195.
18. Carnahan S. I. College Mission Alignment: Lessons for Laboratory Schools. *National Association Of Laboratory Schools*. 2016. Vol. 4. № 1. P. 1-16.
19. Cedelle L. Vers de «nouvelles orientations». *Le Monde de l'éducation*. 2012. №308. P. 56-62.
20. Christian H., Zubrick S. R., Foster S. et al. The influence of the neighborhood physical environment on early child health and development: A review and call for research. *Health & Place*. 2015. Vol. 33. P. 25–36.
21. Coates J. K. Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2012. Vol. 17, No. 4. P. 349–365.
22. Conroy J. Developing a «Clinical» Model for Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*. 2013. Vol. 39(5). P. 557-573. URL: https://www.researchgate.net/publication/331586184_Developing_a_'Clinical'_Model_for_Teacher_Education (дата звернення: 06.10.2020).

23. Cooper M. D. Safety Culture: A model for understanding and quantifying a difficult concept. *Professional Safety*. 2002. June. P. 30–36.
24. Coppola B. P. Broad&Capacious: A New form for Instructional Development in a Research Setting. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2019. Vol. 48. № 2. P. 34–42.
25. Curwood J. S. Between Continuity and Change: Identities and Narratives within Teacher Professional Development. *Teaching Education*. 2014. Vol. 25. № 2. P. 156–183.
26. Darling-Hammond L. Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Kappan*. 2017. Vol. 92. № 6. P. 81-92.
27. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, Iss.3. P. 331–353.
28. De Witt Annick Hedlund. Exploring inner and outer worlds: A quantitative study of worldviews, environmental attitudes, and sustainable lifestyles. *Journal of Environmental Psychology*. 2014. Vol. 37. P. 40–54.
29. De Witt Annick Hedlund. Exploring worldviews and their relationships to sustainable lifestyles: Towards a new conceptual and methodological approach. *Ecological Economics*. 2012. Vol. 84. P. 74– 83.
30. Dekker S. Safety Differently: Human Factors for a New Era. Boca Raton, Florida: CRC Press, 2014. 312 p.
31. Demianchuk M. R. Terminological analysis of the basic definitions of studying vocational training of future junior specialists in nursing in colleges. *Медична освіта*. 2020. № 1. С. 102–105.
32. Denisova V. V. Social and educational environment as a factor of safety culture teens. *Science and Education: materials of the international research and practice conference* (June 27–28, 2012, Wiesbaden). Germany: «Bildungs zentrum Rodnik e. V.»., 2012. P. 391–395.
33. Dewey J. The Relation of Theory to Practice. *The University of Chicago Press*. 1974. Vol. 3. P. 313-338.
34. Dutchak Y. V., Bezcopylny O. O. Modern tendencies in quality assurance for professional training of future pedagogical specialists in physical culture in Ukraine. *The International Scientific Periodical Journal «Modern engineering and innovative technologies»*. 2020. Issue 13. Part 5. P. 6–12.
35. Dweck C. S. Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Psychology Press. New York. 2000. 126 p.
36. Edwards W. The theory of decision-making. *Psychology Bulletin*. 1954. № 51. P. 380–417.
37. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. Stanford. CA: Stanford University Press, 1957. 345 p.
38. Foerster H. von. Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker. Auf. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, 1998. 161 s.
39. Fröhner K.-D. Sicherheit und Gesundheit im Betrieb. New York: Springer-Verlag, 2013. 200 s.
40. Gafurov I. Editorial: teachers professional development in global contexts. *Education and Self-Development*. 2019. Vol. 14. №. 3. P. 6–10.

41. Gaudreault K. Understanding the Perceived Mattering of Physical Education Teachers. *Sport, Education and Society*. 2018. Vol. 23. № 6. P. 578–590.
42. Giesler M. Fire and Life Safety Educator. Boston: Cengage Learning, 2010. 416 p.
43. Greenwald A. G. Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. *Psychological foundation of attitudes*. 1968. № 5. P. 147–170.
44. Güzera B., Canera H. The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. 116. P. 4596–4603.
45. Hafey R. Lean Safety: Transforming your Safety Culture with Lean Management. Cambridge: Productivity Press, 2009. 186 p.
46. Heider F. The psychology of interpersonal relations. N.Y. Publisher: Psychology Press. 1982. 336 p.
47. Hilaski D. Addressing the mismatch through culturally responsive literacy instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2020. Vol. 20. I. 2. P. 356–384.
48. Hill L. Factors of Success: Building and Sustaining Teaching Professional Development Opportunities for Doctoral Students and Postdocs. *Higher Education Research and Development*. 2019. Vol. 38. № 6. P. 1168–1182.
49. Hoadley U. Specialization and School Organization: Investigating Pedagogic Culture. *British Journal of Sociology of Education*. 2016. Vol. 37. №. 8. P. 1187–1210.
50. Holubnycha L., Kostikova I., Maslova N., Tanko A., Sikora V. Modern Types of Historiographic Sources in Pedagogy. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. № 11(2). P. 326–340.
51. Hopkins A. Safety Culture, Mindfulness and Safe Behaviour: Converging ideas? Canberra: Australian National University, 2002. 15 p.
52. Hudson P. Implementing safety culture in a major multi-national. *Safety Science*. 2007. № 45. P. 697–722.
53. ISO 26000:2010 Guidance on social responsibility. URL: <https://www.iso.org/standard/42546.html> (дата звернення: 22.01.2020).
54. Jaquith A. Developing a School Culture of Meaningful Feedback Deepens Everyone's Learning. Field Facing Memo. Stanford: Center for Opportunity Policy in Education, 2019. 11 p.
55. Kaufmann F. X. Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Stuttgart: Enke, 1973. 174 s.
56. Kayumova L. R. Formation of the oxologic educational environment in elementary school: application of moderation technology. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. №. 4. P. 779–786.
57. Keyes C. L. M. Atlanta: Brief Description of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF). URL: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/> (дата звернення: 15.01.2020).
58. Lapin V. Safety of human life. Kiev: Knowledge, 2007. 332 p.
59. Lindfors E. Implementing safety culture in teacher education. URL: https://injuryprevention.bmj.com/content/22/Suppl_2/A331.2 (дата звернення: 18.02.2020).

60. Liu L. B. Navigating Individual and Collective notions of Teacher Wellbeing as a Complex Phenomenon Shaped by National Context. *Journal of Comparative and International Education*. 2018. Vol. 48. №. 1. P. 128–146.
61. Loyola University Maryland School of Education (official website). URL: <https://www.loyola.edu/school-education/community/professional-development-schools> (дата звернення: 25.09.2020)
62. Maryna Khmara, Oleksandr Mozolev, Inna Yashchuk, Oleksandr Aliksieiev, Vasil Kravchuk, Yuriy Dolynnyi, Ihor Tomkiv, Oleksandr Binkovskyi, Vasyl Prontenko. Effectiveness of the Fitness Program «WAY TO A HEALTHY LIFE». *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*. 2021. Vol. 9. No 5, pp. 833-840, DOI: 10.13189/saj.2021.090501. Scopus.
63. Masalimova A. R. Technological education as a means of developing students' health culture. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11. № 5. P. 623–632.
64. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harpaer&Row, 1954. 31 p.
65. Mathis T. L. *Steps to Safety Culture Excellence*. New York: Wiley, 2013. 216 p.
66. Meiers M. *Teacher Professional Learning, Teaching Practice and Student Learning Outcomes*. Netherlands: Springer. 2017. 122 p.
67. Methodology of differentiation of health-improving classes in physical education for primary school students / Arefiev V., Tymoshenko O., Malechko T., Domina Zh., Bezcopylny O., Dutchak Yu., Riabchenko V., Garmata O., Griban G., Rusanivskyi S., Melnychuk V., Bloshchynskyi I., & Prontenko K. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. Vol. 9(7). P. 134–143.
68. Mont O. Sustainable lifestyles 2050: stakeholder visions, emerging practices and future research. *Journal of Cleaner Production*. 2014. Vol. 63. P. 24–32.
69. Mozolev O., Bloshchynskyi I., Aliksieiev O., Romanyshyna L., Zdanevych L., Melnychuk I., Prontenko K., Prontenko V. Influence of modern fitness technologies on the state of health and development of motor abilities of 17-19-year-old female students. *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. Vol 19, No 3. P. 917–924. DOI: 10.7752/jpes.2019.s3132.
70. Nataliia Bakhmat, Borys Maksymchuk, Oksana Voloshyna, Vasyl Kuzmenko, Tetiana Matviichuk, Andrii Kovalchuk, Liliia Martynets, Inna Uchytel, Valeriy Solovyov, Elvira Manzhos, Maryna Sheian, Oleksandr Aliksieiev, Nina Slyusarenko, Iryna Zhorova, Iryna Maksymchuk. Designing Cloud-oriented University Environment in Teacher Training of Future Physical Education Teachers. *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. Vol 19. № 4. P. 1323–1332. DOI: 10.7752/jpes.2019.s4192.
71. Nosov A. G. Diagnosis of the level of formation of healthy lifestyle among students. *Modern problems of science and education*. 2014. No. 12, P. 12. P. 2644–2648.
72. Occupational safety and health and education: a whole school approach. URL: <https://osha.europa.eu/en/publications/occupational-safety-and-health-and-education-whole-school-approach> (дата звернення: 18.02.2020).
73. Oleksandr Aliksieiev. Conceptual principles of vocational training of future physical culture teachers for organization of individual work with pupils. *Scientific journal of Polonia university*. 2020. № 40. Nr 3. S. 115–121.

74. Osgood C.E., Tannenbaum P.H. The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*. 1995. Vol. 62. P. 42–55.
75. Pawlowski C. S., Ergler C., Tjørnhøj-Thomsen T. et al. 'Like a soccer camp for boys'. A qualitative exploration of gendered activity patterns in children's self-organized play during school recess. *European Physical Education Review*. 2015. Vol. 21. P. 275–291.
76. Peculiarities of application of interactive educational technologies in training of future teachers of physical culture to work with health protection in secondary school / Oleksandr Bezcopynyi, Oleg Bazylchuk, Lyudmyla Sushchenko, Vira Bazylchuk, Yurii Dutchak, Halyna Ostapenko. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 20. P. 291–297.
77. Périé R., Simon J. Organisation et gestion de l'Education Nationale. Bergère-Levrault. 2018. 225 p.
78. Phelps R. Developing «Technology Together» Together: A Whole-School Metacognitive Approach to ICT Teacher Professional Development. *Journal of Computing in Teacher Education*. 2008. Vol. 24. №. 4. P. 125–133.
79. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. 214 pp.
80. Rothschild E. What Is Security? *Daedalus*. 1995. Vol. 124, №. 3. P. 53–98.
81. Roughton J. Developing an Effective Safety Culture: A Leadership Approach. Banbury: Butterworth-Heinemann, 2002. 384 p.
82. Sovhira S., Karasievych S., Boiko Y., Tanasiichuk Y., Horbatiuk N. Organization of training of future specialists in sports and physical culture. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 2019. Año 35, Especial №22. P.176–191.
83. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_1_6-Standards-Lehrerbildung.pdf (дата звернення: 17.08.2020)
84. Stankevich P. V. Oxological competence as a basis for professional activities of bachelor of education in the field of health and safety. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. T. 11. №. 17. P. 1123–1135.
85. Steinberg M. P. Student and Teacher Safety in Chicago Public Schools. The Roles of Community Context and School Social Organization. Chicago: University of Chicago, 2011. 72 p.
86. Stillman D. Gen Z @ Work: How the Next Generation Is Transforming the Workplace. USA: HarperCollins USA, 2017. 320 p.
87. Strategies for training teachers to deliver risk education. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ea6ed6eb-61b9-4473-9dc8-570ad2f8e69c/language-en/format-PDF/source-111209927> (дата звернення: 22.04.2020).
88. Tanasiichuk I., Boyko J., Sokolenko L. Formation of Desire for a Healthy Lifestyle of Preschool Children. *Physical culture, health education and safety. Kultura fizyczna, edukacja zdrowotna i bezpieczeństwo Współczesne wybrane zagadnienia*. 2020. Tom 1. P. 43–57.

89. Training teachers to deliver risk education – Examples of mainstreaming OSH into teacher training programmes. URL:
https://osha.europa.eu/en/publications/reports/teachers-training-risk-education_TE3111358ENN/view (дата звернення: 18.02.2020).
90. Unece strategy for education for sustainable development. URL:
<https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf> (дата звернення: 18.02.2020).
91. Valeeva R. A. Editorial: teacher education in times of change. *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6. P. 11–14.
92. Vizuite M. Physical education – physical culture. Two models, two didactic. *Ebalonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*. 2014. Vol.10 (1). P. 67– 76.
93. Work-based learning in Europe: Practices and policy pointers. *Global Public Private Knowledge Sharing Platform*. 2013. P. 37. URL:
<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A60604> (дата звернення: 17.08.2020)
94. Yasvin V. A. Assessment of school and university environments by high school and college students. *Biomedical and Pharmacology Journal*. 2015. Vol. 8. №. 2. P. 761–772.
95. Yip S. Cross-Cultural Teaching and Foreign Teacher Identity in Singapore. *International Education Journal: Comparative Perspectives*. 2019. Vol. 18. №. 3. P. 116–128.

Розділ 3.

ОБҐРУНТУВАННЯ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ТРЕНЕРІВ З ВИДІВ СПОРТУ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ, ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Геннадій ЄДИНАК,
Володимир БАНАХ**



3.1. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ І ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ, СПОРТУ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ УМОВНИХ ГЕНЕТИЧНИХ МАРКЕРІВ

Анотація. Продовжили пошук критеріїв, що є ефективними в індивідуалізації фізичного виховання. Мета дослідження – вивчити стан розробленості та деякі шляхи індивідуалізації і персоналізації фізичного виховання дітей на основі дієвих генетичних маркерів. Використавши аналіз, систематизацію, узагальнення, теоретичне моделювання отримано дані про розбіжності у великій кількості показників дівчаток, а також хлопчиків із різними соматотипами. Ураховуючи всю наявну інформацію запропонували алгоритм організації й реалізації змісту фізичного виховання дітей із різними соматотипами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. Його використання досягають позитивного результату у вирішенні різних за змістом завдань.

Ключові слова: фізичне виховання, індивідуалізація, соматотип, алгоритм, обґрунтування.

Gennadii IEDYNAK, Volodymyr BANAKH. Training of future specialists in physical education and sports to individualize and personalize the parameters of the educational process based on the use of conditional genetic markers.

***Abstract.** Continued the search for criteria that are effective in individualizing physical education. The purpose of the study is to study the state of development and some ways to individualize and personalize the physical education of children based on effective genetic markers. Using analysis, systematization, generalization, theoretical modeling, data were obtained on discrepancies in a large number of indicators of girls, as well as boys with different somatotypes. Considering all available information, they proposed an algorithm for organizing and implementing the content of physical education of children with different somatotypes in the educational process of a general secondary education institution. Its use to achieve a positive result in solving various tasks in content.*

***Key words:** physical education, individualization, somatotype, algorithm, justification.*

Вступ. На сучасному етапі освітній процес у закладі вищої освіти (ЗВО) взагалі та фізичного виховання, зокрема, все більше орієнтується на індивідуалізацію та персоналізацію. При цьому, мова ведеться, передусім про формування у здобувачів умінь практично реалізовувати знання щодо ефективних педагогічних дій у напрямі забезпечення означених підходів під час фізичного виховання [75; 90]. Проте, дослідники вказують на комплекси протиріч, що виникли і потребують розв'язання, один з яких – реалізація фізичної активності здобувачів у вільний від навчання час. Зокрема, деякі з основних стосуються: реалій освітнього простору закладу вищої освіти (ЗВО) й орієнтації здобувачів на виховання фізичної культури особистості у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи; важливістю формування у здобувачів активного інтересу до фізично-тілесного, морально-духовного самовдосконалення та відсутністю відповідних здоров'язберігальних технологій, що враховують індивідуальні особливості здобувачів під час позааудиторної спортивно-масової роботи [12; 20; 30; 38; 71].

Крім цього, сучасні тенденції ЗВО потребують використання педагогічних технологій, які спрямовані на духовно-діяльнісну особистість, характерними особливостями якої є не тільки самодіяльність, але також свобода по відношенню до освітнього простору [9]. Наголошується також, що нова освітня парадигма ЗВО повинна бути зорієнтована на інтереси особистості, що адекватні сучасним тенденціям розвитку суспільства і, зокрема освітнім інноваціям [21; 61; 92].

Ураховуючи зазначене, особливої актуальності набуває проблема, що стосується пошуку і використання надійних, дієвих маркерів задля реалізації індивідуального підходу до параметрів фізичної активності здобувачів та закласти підвалини персоналізації їхнього фізичного виховання, як проекту із більш глобальною сутністю [63; 76]. Беручи до уваги означену наукову проблему обрали тему дослідження: *«Підготовка майбутніх фахівців до індивідуалізації і персоналізації освітнього процесу з фізичного виховання, спорту на основі використання умовних генетичних маркерів»*.

Виклад основного матеріалу. Аналіз даних багатьох джерел інформації свідчить, що сьогодні суспільні запити вимагають оптимізувати і модернізувати практичні доробки, що пов'язані з використанням форм, засобів, методів фізичного виховання з освітньою, лікувально-профілактичною, спортивною метою в аспекті їхнього безпосереднього стосунку до конкретної людини. При цьому, все більше досліджень акцентує увагу на необхідності відходу від частково вибіркового в оцінюванні індивідуальних особливостей людини та, у зв'язку з цим, зменшення частки методичних рекомендацій окремих наук, що використовуються сьогодні [6; 37; 111]. Натомість, як провідний, пропонується напрям, що передбачає перехід від вищезазначеного підходу до комплексного врахування індивідуальних особливостей людини, зокрема із синтезом даних й інтегральним сприйняттям [7; 32; 88].

У зв'язку з останнім одним із критеріїв, який доцільно використовувати при врахуванні в комплексі індивідуальних особливостей людини, є її конституція [18; 29]. На сучасному етапі останню розглядають як цілісність морфологічних і функціональних властивостей, що є успадкованими і набутими, відносно стійкими у часі, пов'язаними з темпами індивідуального розвитку (як у дородовий період, так і після нього), особливостями реактивності організму, стилем діяльності та матеріальними передумовами здібностей [25, с. 5]. Важливим тут є розуміння, що конституцію людини необхідно розглядати у двох аспектах – як загальну конституцію та як комплекс часткових конституцій [42; 58; 59; 97].

Конкретизуючи ці різновиди відзначаємо, що основою загальної конституції є генотип людини, тоді як основою часткових (парціальних) конституцій – фенотипні вияви людини на різних рівнях. Ці рівні означені такими межами: організму в цілому; психічної сфери; окремої анатомо-фізіологічної системи; певного окремого органу; певної окремої тканини;

тих структур, що утворюють окрему клітину [78; 83]. Тут відзначимо, що анатомічним виявом конституції, однією з часткових конституцій, а саме тілесної, є соматичний тип конституції або соматотип [3; 17; 25; 43].

Подальший розгляд парціальних конституцій потребує конкретизації, а саме: ознаки вияву на будь-якому рівні потрібно розглядати з точки зору міри сталості кожного такого вияву в часі; їм надали назву «маркер». При цьому відзначаємо, що сталий вияв певної ознаки протягом тривалого часу (впродовж усього життя), тобто коли ознака залишається незмінною, отримала назву абсолютного маркера. Так, до абсолютних маркерів належать: хромосомний набір, група крові, серологічні чинники, еритроцитарні антигени, смакове сприйняття фенілтіокарбаміду, деякі показники дерматогліфіки та одонтогліфіки.

Характерним для іншої групи ознак є менша, ніж для абсолютних маркерів, міра детермінованості, тобто вони відзначаються тим, що можуть змінюватися протягом життя людини у випадку дії різних зовнішніх чинників; такі ознаки отримали назву «умовні маркери». До них належать, передусім типи темпераменту, типи вищої нервової діяльності, типи соматичної конституції (соматотипи) людини [25, с. 6].

Підсумовуючи відзначаємо, що вже з самого початку життєдіяльності людини сукупність абсолютних і умовних генетичних маркерів зумовлюють відповідну цим маркерам специфіку (особливість) функціонування відповідних органів, систем організму, а можливо й організму в цілому для цієї конкретної людини.

Наступним важливим кроком у кращому розумінні дієвих критеріїв, використання яких дозволяє практично реалізувати індивідуалізацію і персоналізацію у фізичному вихованні та спортивній діяльності, є обґрунтування одного із виокремлених умовних маркерів. Так, розглядаючи кожний з таких маркерів відзначаємо, що використання особливостей темпераменту або особливостей вищої нервової діяльності у практиці масового спорту, а тим більше фізичного виховання в закладах освіти (дошкільної, загальної середньої, вищої), передусім повинно узгоджуватись із реальними можливостями вчителя, тренера зробити це. Зокрема, визначення типів темпераменту або вищої нервової діяльності потребує використання спеціальних методик. Особливістю їх є досить складна процедура діагностики необхідних параметрів і характеристик. Наприклад, найбільш поширеним для діагностики типів темпераменту є опитувальник Г. Айзека. Після отримання необхідної інформації головна складність

полягає в правильному висновку, який формується на основі інтерпретації одержаних даних. Така інтерпретація полягає в правильному аналізі, синтезі, узагальненні одержаних даних, а це можливо тільки у випадку досить великого практичного досвіду суб'єкта дослідження, тобто вчителя, тренера, іншого фахівця з фізичного виховання і спорту. Нагадаємо, що виокремлюють такі типи темпераменту: флегматик, холерик, сангвінік, меланхолік [36; 45].

Для діагностики типів вищої нервової діяльності осіб, які займаються фізичними вправами, використовують характеристики, запропоновані фізіологом І. Павловим. Виокремлюють такі типи вищої нервової діяльності: сильний (буває урівноваженим чи неурівноваженим), середній, «художній», «розумовий» [54]. Одна з провідних методик визначення типів вищої нервової діяльності – опитувальник Я. Стреляу. Завдяки його використанню вивчають характеристики темпераментних особливостей людини: процеси збудження, гальмування, рухливості нервових процесів (здатність нервових процесів швидко змінювати один одного). Опитувальник містить три шкали, реалізовані у 134 питаннях. Отримані результати інтерпретують з використанням спеціальної таблиці, запропонованої автором.

Отже, використання типів темпераменту і типів вищої нервової діяльності як критеріїв для здійснення у фізичному вихованні та спортивній діяльності індивідуалізації або персоналізації кожного з цих педагогічних процесів, є, по-перше, складною дослідницькою діяльністю, по-друге – потребує спеціального навчання й практикування, по-третє – виходячи з попереднього – потребує значного часу для всієї процедури, по-четверте – результати опрацювання листка опитування відзначаються суб'єктивізмом.

Наступним виокремленим критерієм, що розглядається як дієвий у реалізації індивідуального та персоналізованого підходів, є соматичний тип конституції, скорочено – соматотип. Для його діагностики існує велика кількість методик, – за однією з інформацій понад 100 [25, с. 24]. Але на сучасному етапі найбільш поширеними у практиці вітчизняної науки є методика Штефко-Островського, але модифікована С. Дарською [2, с. 66]. Крім цього, для дорослих чоловіків прийнятною є методика У. Шелдона (W. Sheldon), методика Хіт-Картер (Heath-Carter), а для дорослих жінок – методика І. Галанта [25, с. 27]. При цьому, У. Шелдон відзначав зв'язок між соматотипом та темпераментом, а також започатку-

вав загальноприйняте сьогодні положення про існування не дискретних (чітко відмінних) типів, а неперервно розподілених компонентів тіла [66].

Іншим важливим аспектом знань про критерії, на підставі яких буде здійснюватися реалізація індивідуального, персоналізованого підходів у фізичному вихованні та спорті, є такі, що стосуються схеми діагностики соматотипів у дітей та молоді. Схема Штефко-Островського передбачає вимірювальні та описові дії, де основою перших є антропометричні ознаки, які вважаються точнішими, об'єктивнішими і дають можливість їх відтворювати. Але крім зазначеного, соматотип відзначається якісною своєрідністю, також він передбачає врахування дискретного характеру у вияві будови тіла та неможливості побачити специфічне поєднання конституціональних ознак за допомогою тільки вимірювальних процедур [1; 16; 18; 29; 58; 59; 69].

Отже, згідно означеної схеми для діагностики соматотипу потрібно провести нескладні соматометричні та стоматоскопічні процедури. Спочатку візуально оцінюють співвідношення пропорцій тіла (довжини і ширини тіла) та форми таких ділянок тіла: живота, форму спини, форми ніг та грудної клітки (за величиною епігастрального кута).

Після цього, візуально оцінюють розвиток окремих компонентів тіла. Так, при оцінюванні розвитку кісткового компоненту враховують ширину епіфізів і масивність суглобів, при оцінюванні жирового компоненту – наскільки виразно проглядається рельєф кісток, при оцінюванні м'язового компоненту – величина м'язової тканини та її тонус. Конкретизуючи такі оцінки відзначаємо таке: кістковий компонент – бал «1» засвідчує тонкий, граційний кістяк, що має тонкі епіфізи; бал «2» свідчить про середній за масивністю кістяк, що має середні або значні за розмірами епіфізи; бал «3» – міцний, масивний кістяк із дуже широкими кістками та масивними епіфізами.

Конкретизація оцінки під час вивчення жирового компоненту повинна спиратися на такі описові характеристики: бал «1» – чітко визначається кістковий рельєф плечового поясу, особливо ключиці і лопатки, ребра є видимими, передусім у місцях їхньої фіксації до грудини; підшкірний жир практично відсутній, а середнє значення товщини жирової складки становить 3-6 мм. Бал «2» свідчить, що кістковий рельєф є помітним тільки у ділянці ключиць, решта рельєфу є згладженою; характерними є значні жирові відкладення на животі, спині, кінцівках, а середнє значення товщини жирової складки (тобто за результатами вимірювань у кожній з чо-

тирьох ділянок) – 7-10 мм. Бал «3» свідчить про дуже значні відкладання жиру на кожній з усіх ділянок тіла, тобто передусім, на животі, спині, кінцівках, а середнє значення від 20 мм і вище.

Конкретизація оцінки, яка характеризує ста розвитку м'язової тканини, засвідчив таке: бал «1» – низька розвиненість м'язової тканини, її основні показники – слабкий тонус і дряблість м'язів; бал «2» – помірний розвиток м'язової тканини, рельєф основних груп м'язів під шкірою є видимим, м'язовий тонус – гарний; бал «3» – значний розвиток м'язів, рельєф яких є чітким, а тонус у напруженому стані – сильний.

Після проведення зазначених діагностичних операцій отриманий результат візуальної оцінки уточнюють. Для цього використовують метод соматометрії, вивчають кількісні характеристики стану розвитку кісткового, м'язового і жирового компонентів тіла [40; 44; 56; 70]. При цьому, розвиток кісткового компоненту визначають вимірюванням обвідних розмірів зап'ястя і гомілки у найбільш тонких ділянках кінцівок. Вимірювання здійснюють на зап'ястку та гомілці у найбільш тонких частинах, потім визначають середнє арифметичне. Результат є відносною характеристикою масивності скелету, який залежно від отриманого значення оцінюють балом від одного до трьох.

Для визначення стану розвитку м'язового компоненту здійснюють вимірювання обвідних розмірів плеча, передпліччя, стегна і гомілки. Відбувається вимірювання, як у спокійному, так і напруженому станах. У кожному із зазначених випадків визначають середнє арифметичне значення показника.

Визначення жирового компоненту відбувається шляхом вимірювання товщини шкірно-жирових складок у таких ділянках тіла: під лопаткою, на животі та задніх поверхнях плеча і стегна.

Уточнення отриманої інформації та інтерпретація середніх значень показників, що характеризують стан розвитку кожного із зазначених компонентів, а також допомагають у візуальному оцінюванні стану їхнього розвитку, відображено у *таблиці 3.1*.

Підводячи підсумок вищезазначеному, зробили спробу створити «узагальнений портрет» представників і представниць наявних соматичних типів конституції, результат засвідчив таке.

Таблиця 3.1 – Модифікована схема діагностики соматотипів у дітей та молоді Штефко-Островського

Ознака	Соматотип			
	астеноїдний	торакальний	м'язовий	дигестивний
<i>Описові характеристики</i>				
Форма спини	сутула	пряма	пряма	сплющена
Форма грудної клітки	сплющена	циліндрична	циліндрична	конічна
Форма живота	запалий, прямий	прямий	прямий	опуклий
Форма ніг	О-подібна	нормальна, О- або Х- подібна	нормальна, О- або Х-подібна	Х-подібна
<i>Кількісні характеристики, балів</i>				
Розвиток кісткового компоненту	1	1–1,5	2–3	2,5–3
Розвиток м'язового компоненту	1	1,5–2	2–3	2,5–3
Розвиток жирового компоненту	1	1–1,5	1,5–3	2–4

Астеноїдний соматотип відзначається видовженими кінцівками, тонким кістяком і низькою масою тіла. Грудна клітка сплющена, витягнута, часто звужена донизу, епігастральний кут гострий. Спина у більшості випадків сутула, лопатки різко видаються вперед. Значна кількість дітей у дошкільний період та період навчання в початковій школі відзначається лордозом. Живіт запалий або прямий, у випадку виразного лордозу форма живота є «удавано-опуклою», тобто його м'язова стінка досить пружна, прошарок жиру практично нульовий, але під час огляду живота у профіль він є опуклим. Основна причина – зумовленість наявним лордозом, тому у цьому випадку форму живота оцінюють як пряму. М'язи розвинуті слабо, тонус дуже низький, м'язову тканину характеризують як в'ялу. Відкладення жиру надзвичайно низькі, тому кістковий рельєф, але передусім кістки плечового поясу і ребра, дуже добре проглядаються. Форма ніг, переважно, О-подібна, хоча можуть зустрічатися нормальні (прямі) ноги, але які дещо заокруглені у ділянці стегон.

Торакальний соматотип при первинній побіжній соматоскопії демонструє вузько складений тип будови тіла, інша назва його – грацільний тип. Розвиток кісткового компоненту тіла оцінюють балом «1», а середнє

значення знаходиться у межах 1-1,5 балів. Грудна клітка циліндричної форми, значно рідше виявляє ознаки сплюсненості; епігастральний кут наближається до прямого або є прямим. Форма спини – пряма, в окремих випадках лопатки різко видаються вперед. Форма живота – він прямий, розвиток м'язового і жирового компонентів характеризуються як помірний, але значення останнього значно менше, ніж іншого компонента. М'язовий компонент тіла виявляє особливість тону м'язів, а саме: він знаходиться на досить високому рівні, хоча маса м'язів відносно невелика. Форма ніг, у переважній більшості випадків, пряма, в окремих випадках форма може бути О- і Х-подібними.

М'язовий соматотип відзначається масивними суглобами з виразними епіфізами, особливо у ділянці передпліччя та колінних суглобах. Форма грудної клітки – циліндрична, грудна клітка має округлий вигляд та однаковий діаметр по всій її довжині; епігастральний кут є прямим. Форма спини – пряма, вигини якої виразні нормально, тобто відповідають нормі. Живіт є прямим. М'язовий компонент характеризується тим, що м'язи добре розвинуті, вони є значними за обсягом та з високим тонусом, а загалом необхідно відзначити, що в дітей із таким соматотипом цей компонент розвинутий особливо потужно. Жировий компонент представлений помірними відкладеннями жиру. Кістковий рельєф згладжений. Форма ніг характеризується як пряма, але в окремих випадках зустрічається О- або Х-подібні.

Дигестивний соматотип визначити найпростіше, передусім у зв'язку з наявністю у його представників і представниць дуже значних відкладень жиру. При цьому, у них форма грудної клітки є конічною, короткою за довжиною і розширеною донизу, а епігастральний кут – тупим. Форма живота характеризується як опукла, із жировими складками, особливо в його нижній ділянці. Форма спини – пряма або сплюснена. Розвиток кісткового компоненту знаходиться на рівні «вищий від середнього», скелет за розміром є великим, за вагою – масивним. М'язовий компонент відзначається значною масою та добрим тонусом. Жировий компонент дуже великий, що підтверджує, передусім чітко видимі складки на спині, животі та з його боків. Основна особливість, що характеризує кістковий компонент тіла, пов'язана з тим, що кістковий рельєф не проглядається зовсім. Форма ніг, у переважної більшості випадків, належить до Х-подібної або нормальної; О-подібна форма зустрічається дуже рідко.

Будова тіла невеликої кількості досліджуваних може демонструвати ознаки, що притаманні декільком соматотипам. Їх можна віднести до групи невизначених представників. Іншим шляхом може бути додаткове обстеження, а саме у першу чергу візуальне для більш точної оцінки пропорцій тіла та складу його компонентів. Домінування ознак, притаманних певному соматотипу беруть за основу і на цій підставі дають фінальну оцінку в діагностиці соматотипу.

Крім зазначених особливостей, представники кожного з наявних соматотипів відзначаються також особливостями, що стосуються функціональних показників та рухових характеристик. Значна кількість інформації такого змісту була одержана нами під час довготривалих досліджень на теоретичному рівні та під час проведення комплексу констатувальних експериментів. Так було одержано інформацію про особливості представників наявних соматотипів, які діагностували за допомогою модифікованої схеми Штефко-Островського.

Систематизуючи й узагальнюючи одержані дані відзначаємо, що для дітей і молоді з *астеноїдним соматотипом* характерними є такі особливості. Передусім вони демонструють високий результат у вияві аеробної витривалості, середній результат у вияві різних видів координації, швидкісних якостей, гнучкості та низькій – у вияві силових і швидкісно-силових якостей. Для них оптимальним режимом рухової діяльності потрібно вважати такий, що передбачає довготривале виконання такої діяльності в зонах помірної і великої потужності.

Для дітей і молоді з *торакальним соматотипом* основними особливостями є: високий рівень розвитку швидкісно-силових якостей, швидкісної витривалості, деяких різновидів координації; середній рівень розвитку силових, швидкісних якостей, деяких різновидів координації, гнучкості та аеробної витривалості. Оптимальним для представників і представниць такого соматотипу є режим рухової діяльності, що відбувається у зонах потужності від великої, субмаксимальної і до максимальної, а домінанта спрямованість – анаеробна та аеробно-анаеробна витривалість.

Діти та молодь із *м'язовим соматотипом* демонструють результати, особливості яких полягають у такому: високому рівні розвитку швидкісно-силових, силових якостей, деяких різновидів координації; середньому рівні розвитку швидкісних якостей, деяких різновидів координації і аеробної витривалості; відносно низькому рівні розвитку гнучкості. Для них оптимальним є режим рухової діяльності, що відбувається у зоні максима-

льної, субмаксимальної і великої потужностей із акцентом на максимальну м'язову силу та швидкісні параметри руху.

Представники і представниці *дигестивного соматотипу* відзначаються досить високим рівнем розвитку абсолютної м'язової сили і гнучкості, середнім рівнем розвитку різних видів координації та низьким рівнем розвитку швидкісно-силових, швидкісних якостей, аеробної витривалості. Щодо оптимального режиму рухової діяльності, то таким є, передусім зона помірної потужності та частково – великої потужності, з акцентом на вияв м'язової сили, гнучкості, координації і певною мірою швидкості. Крім цього, представникам і представницям цього соматотипу необхідно додатково використовувати засоби і методи, спрямовані на зменшення надлишкової маси тіла. Це пов'язано з тим, що остання є причиною захворювань серцево-судинної системи, порушення обміну речовин, цукрового діабету, гіпертонії, ожиріння печінки. Водночас, важливим є те, що ожиріння є одним із провідних чинників, що визначає високий ризик щодо отримання травми під час занять фізичними вправами. Для вирішення такого завдання дієвими є фізична активність та збалансоване дієтичне харчування. Важливо також ураховувати, що надлишкова маса тіла у дітей і молоді з дигестивним соматотипом є природною, а тому висновок про наявність ожиріння потрібно робити тільки після спеціального дослідження. Передбачає таке дослідження порівняння значення показника маси тіла досліджуваного з нормативами оцінки ступеню ожиріння дітей і молоді. Основне тут – встановити, чи не виходить за нормативні межі одержане значення: якщо воно не виходить за межі, тоді немає підстав для висновку про ожиріння, якщо значення відрізняється від нормативних, тоді встановлюємо ступінь ожиріння.

Крім зазначеного, соматичний тип конституції розглядається як прогностичний показник схильності до певних захворювань. Також, на підставі результатів проведених нами досліджень, що були організовані з використанням лонгітюдного методу, відзначили існування суттєвих розбіжностей морфофункціональних показників, які були встановлені у представниць різних соматотипів на період 7-21 рік, а також представників цих соматотипів у той самий віковий проміжок [16; 18; 25; 29; 43; 58; 59; 69].

Не зупиняючись на демонстрації та інтерпретації емпіричних даних означених досліджень конкретизуємо лише такі, що стосуються вікового етапу, який відповідає періоду навчання у закладі вищої освіти. Вважаємо такі дані важливими, передусім з точки зору можливості їхнього за-

стосування здобувачами вищої освіти для саморозвитку, самовдосконалення та перевірки дієвості інтегративного підходу у вирішенні поставленого завдання за допомогою засобів і методів фізичного виховання. При цьому, цікавими та потрібними є дані, що стосуються вияву в різних соматотипах психологічних показників. На зв'язок соматотипу та таких психологічних показників, як характер, темперамент, уперше звернув увагу німецький психіатр Ернст Кречмер [99], згодом – також інші дослідники [25; 43; 48; 88]. Зокрема, Е. Кречмер видав свою всесвітньо відому книгу «Будова тіла і характер» («Körperbau und Charakter», 1921). Основні положення цієї праці стосуються такого: виокремлено соматичні типи конституції, а саме лептосомний (за використаною нами класифікацією – це торакальний соматотип), крайній його варіант – це астеноїдний тип, атлетичний тип (м'язовий) та пікнічний (дигестивний) соматотипи. Наступним кроком дослідника у формуванні положень було те, що він провів співставлення цих виокремлених соматотипів із описаними Кречмером психічними захворюваннями, а саме «циркулярним» божевіллям (маніакально-депресивним психозом або біполярним афективним розладом) та шизофренією. Була встановлена певна залежність, зокрема до маніакально-депресивних психозів більшою мірою схильні представниці та представники з дигестивним соматотипом, до шизофренії – представниці та представники з астеноїдним соматотипом. Крім цього дослідник зазначав, що особливості темпераменту, які є провідними у випадку психічних розладах, можуть бути виявлені тільки при їхній виразності, а також у здорових індивідів. Відмінність між хворобою та здоров'ям є тільки кількісною: будь-якому типу темпераменту властиві психотичний, психопатичний та здоровий варіанти психічного складу. Кожному з основних психотичних захворювань відповідає певна форма психопатії, а також певний темперамент здорової людини.

У практичному аспекті зазначене можна конкретизувати такими особливостями. Представники і представниці астеноїдного соматотипу відзначаються: стриманістю манер і рухів, скутістю у поставі; вищою від норми фізіологічною реактивністю; підвищеною швидкістю реакції; схильністю до інтимності; завеликим розумовим напруженням, підвищеним рівнем уваги, тривожністю; прихованістю почуттів, емоційною стриманістю; схвильованими рухами очей і обличчя; соціофобією; труднощами у налагодженні соціальних контактів та набутті нових звичок і слабким автоматизмом; агорафобією; неспроможністю передбачувати відношення до себе

інших людей; тихим голосом, боязкістю викликати гамір; завеликою чутливістю до болю; недостатнім сном, хронічною втомою; юнацькими живістю манер і зовнішнім виглядом; церебротонічною інтроверсією; стійкістю до дії алкоголю й інших депресантів; прагненням до самотності у важкі хвилини; орієнтуванням на пізні періоди життя.

При врахуванні означених критеріїв представники і представниці м'язового соматотипу відзначаються особливостями темпераменту і рис характеру, що полягають у такому: упевненості, що виявляється у поставі та рухах; любові до фізичних навантажень і пригод; енергійності; потребі в рухах і задоволенні від них; прагненні до домінування, жадобі влади; схильності до ризику; рішучості манер; хоробрості в бою; агресивності під час змагань; психологічній нечутливості, емоційній черствості; клаустрофобії; відсутності жалю і такту; голосному голосі; спартанській байдужості до болю; загальній галасливості; зовнішньому вигляді, що відповідає більш старшому віку, ніж є насправді; екстраверсії у вчинках, але прихованості почуттів і емоцій, соматотонічній екстраверсії; агресивності й заповзятості у стані алкогольного сп'яніння; прагненні до дій у важкі хвилини; орієнтації на юнацькі цілі й уподобання [22; 48].

Для осіб дигестивного соматотипу характерними є такі особливості темпераменту і рис характеру: розслабленістю у поставі та рухах; любов'ю до комфорту; уповільненою реакцією; любов'ю до їжі; соціалізацією харчової потреби; задоволенням від травлення; любов'ю до ввічливого поводження; соціофілією; привітністю з усіма; прагненням похвали і підтримки; орієнтацією; стабільністю емоційних виявів; терпимістю; безтурботним задоволенням; глибоким сном; безхарактерністю; легкістю у спілкуванні і виразі почуттів, вісцеротонічною екстраверсією; схильністю до спілкування і м'якості під час алкогольного сп'яніння; потребою в людях у тяжку хвилину; орієнтацією до дитинства і сімейних взаємин.

Результати, одержані під час проведення власних досліджень, стосувались особливостей емоційних процесів у дівчат із різними соматотипами протягом першого року навчання у закладах вищої освіти. Показниками були форми емоційних процесів, зокрема самопочуття, активність, настрій та особистісна тривожність. Для одержання необхідних емпіричних даних було використано психодіагностичні методи дослідження, а саме тестування за методикою САН (С – самопочуття, А – активність, Н – настрій) та методикою Спілбергера-Ханіна. Перша із зазначених потребує відповідей на кожне з 30 пар питань (по 10 на кожну форму). Усі пари містять протилежні оцінки (добре – погано), відповідь на кожну пару питань

оцінюють за десятибальною шкалою (позитивна відповідь 10 балів, негативна – 1 бал). Після тестування встановлювали суму балів і середній бал. Оптимальним є такий склад оцінок досліджуваних форм емоційних процесів: С становить 5,4 балів, А – 5,0 балів, Н – 5,1 балів [10; 35].

Методика Спілбергера-Ханіна [53; 65] передбачала надання відповідей на питання спеціального опитувальника. Оцінювали кожну відповідь у питаннях з 21-го по 40-е означеного опитувальника; при цьому, питання з 1-го по 20-е були спрямовані на встановлення особливостей реактивної тривожності з подальшим розрахунком коефіцієнтів за такою формулою:

$$\text{Особистісна тривожність} = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 35,$$

де, Σ_1 – сума закреслених цифр у твердженнях опитувальника з таким порядковим номером: 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; Σ_2 – сума закреслених цифр у решті тверджень опитувальника (порядковий номер 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39).

Результат опитування інтерпретують так: сума балів до 30 свідчить про низьку особистісну тривожність, у межах 31-45 балів – середній рівень такої тривожності, понад 45 балів – високий рівень. У дослідженні взяла участь 61 дівчина – представниці різних соматотипів (11 – астеноїдного, 21 – торакального, 18 – м'язового, 11 – дигестивного), їхній вік знаходився у межах $18,4 \pm 0,4$ років. Чисельність хлопців такого самого віку – 65, з яких 12 – астеноїдного соматотипу, 20 – торакального, 21 – м'язового, 12 – дигестивного.

Дівчата. Дані, одержані нами на початку навчального року засвідчили наступне [42; 43]. Самооцінка дівчатами з *астеноїдним соматотипом* самопочуття вказувала на незадовільний стан: нормі відповідає 5,4 балів, а одержаний результат – $4,63 \pm 0,11$ балів; різниця була статистично достовірна ($p < 0,05$). Аналогічний результат одержали при вивченні настрою цих дівчат, адже їхня оцінка була на рівні $4,48 \pm 0,11$ балів, у нормі вона складає 5,1 балів ($p < 0,01$).

Самооцінка активності дівчат засвідчила оптимальні параметри, адже одержаний бал відповідав нормативним. цієї та про середній рівень іншої форми емоційних процесів – особистісної тривожності (табл. 3.2).

У дівчат із *торакальним* і *м'язовим соматотипами* значення досліджуваних показників суттєво відрізнялися від тих, які демонстрували дівчата з *астеноїдним соматотипом*. Зокрема, значення показників самопочуття та активності у дівчат торакального і м'язового соматотипів відпо-

відали нормі, тоді як значення показника особистісної тривожності знаходилося на низькому рівню. Щодо самооцінки настрою цих дівчат, то вона була дещо завищеною, адже при нормі 5,1 балів склала у дівчат торакального соматотипу 5,32±0,1 балів, у дівчат м'язового соматотипу – 5,43±0,12 балів.

Таблиця 3.2 – Вияв і зміна показників емоційних процесів у дівчат різних соматотипів на етапах першого року навчання у закладі вищої освіти, балів

Показник	На початку навч. року		На початку зимової сесії		Зміна ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$)			На початку літньої сесії		Зміна ($\bar{x}_2 - \bar{x}_3$)			Загальна зміна ($\bar{x}_1 - \bar{x}_3$)		
	\bar{x}_1	<i>m</i>	\bar{x}_2	<i>m</i>	абс.	%	<i>t</i>	\bar{x}_3	<i>m</i>	абс.	%	<i>t</i>	абс.	%	<i>t</i>
<i>Астеноїдний соматотип</i>															
Самопочуття	4,63	0,11	3,91	0,10	-0,7	-15,6	4,8***	4,07	0,10	0,2	4,1	1,13	-0,6	-12,1	3,77**
Активність	4,81	0,10	4,32	0,11	-0,5	-10,2	3,3**	4,49	0,16	0,2	3,9	0,88	-0,3	-6,7	1,70
Настрій	4,48	0,11	4,33	0,14	-0,2	-3,3	0,84	4,52	0,11	0,2	4,4	1,07	0,0	0,9	0,26
Особистісна тривожність	37,9	2,0	62,2	2,74	24,3	-64,1	7,2***	67,4	1,85	5,2	-8,4	1,57	29,5	-77,8	10,8***
<i>Торакальний соматотип</i>															
Самопочуття	5,36	0,16	4,68	0,12	-0,7	-12,7	3,4**	4,83	0,15	0,2	3,2	0,78	-0,5	-9,9	2,42*
Активність	5,15	0,10	4,67	0,11	-0,5	-9,3	3,23**	4,83	0,12	0,2	3,4	0,98	-0,3	-6,2	2,05*
Настрій	5,32	0,10	4,80	0,11	-0,5	-9,8	3,5**	4,76	0,13	0,0	-0,8	0,23	-0,6	-10,5	3,41**
Особистісна тривожність	29,1	1,57	50,9	1,72	21,8	-74,9	9,4***	49,4	1,91	-1,5	2,9	0,58	20,3	-69,8	8,2***
<i>М'язовий соматотип</i>															
Самопочуття	5,34	0,13	4,82	0,11	-0,5	-9,7	3,05**	4,97	0,14	0,1	3,1	0,84	-0,4	-6,9	1,94
Активність	5,02	0,12	4,78	0,12	-0,2	-4,8	1,41	4,73	0,14	0,0	-1,0	0,27	-0,3	-5,8	1,57
Настрій	5,43	0,12	4,93	0,17	-0,5	-9,2	2,4*	4,97	0,17	0,0	0,8	0,17	-0,5	-8,5	2,21*
Особистісна тривожність	27,0	1,61	44,8	1,82	17,8	-65,9	7,3***	43,7	2,05	-1,1	2,5	0,40	16,7	-61,9	6,4***
<i>Дигестивний соматотип</i>															
Самопочуття	6,32	0,17	5,77	0,15	-0,6	-8,7	2,43*	5,82	0,16	0,1	0,9	0,23	-0,5	-7,9	2,14*
Активність	5,85	0,15	5,26	0,10	-0,6	-10,1	3,27**	5,42	0,15	0,2	3,0	0,89	-0,4	-7,4	2,03
Настрій	5,98	0,16	5,43	0,17	-0,6	-9,2	2,36**	5,73	0,12	0,3	5,5	1,44	-0,3	-4,2	1,25
Особистісна тривожність	25,2	1,52	40,3	2,33	15,1	-59,9	5,4***	42,7	2,07	2,4	-6,0	0,77	17,5	-69,4	6,8***

Примітка. Нормативна оцінка самопочуття – 5,4 балів, активності – 5 балів, настрою – 5,1 балів; нормативна оцінка особистісної тривожності така: низька тривожність – від 0 до 30 балів, середня тривожність – від 31 до 45, висока тривожність – більше 46 балів

У дівчат із *дигестивним соматотипом* значення показників суттєво відрізнялися від встановлених у представниць інших соматотипів (табл. 3.3). Виняток тут склало середнє значення особистісної тривожності, яке так само, як у дівчат торакального і м'язового соматотипів, засвідчувало низький рівень вияву цієї психологічної характеристики.

Таблиця 3.3 – Розбіжність значень у показниках емоційного стану дівчат із різними соматотипами протягом першого року навчання у закладі вищої освіти, t

Соматотип	Психологічний показник			
	самопочуття	активність	настрій	особистісна тривожність
<i>На початку навчального року</i>				
А-Т	3,76**	2,40*	5,65***	3,46**
А-М	4,17***	1,34	5,84***	4,25***
А-Д	8,35***	5,77***	7,73***	5,06***
Т-М	0,10	0,83	0,70	0,93
Т-Д	4,11***	3,88**	3,50**	1,78
М-Д	4,58***	4,32***	2,75*	0,81
<i>На початку зимової екзаменаційної сесії</i>				
А-Т	4,93***	2,25*	2,64*	3,49**
А-М	6,12***	2,83**	2,72*	5,29***
А-Д	10,3***	6,32***	4,99***	6,09***
Т-М	0,86	0,68	0,64	2,44*
Т-Д	5,67***	3,97***	3,11**	3,66**
М-Д	5,11***	3,07**	2,08*	1,52
<i>На початку літньої екзаменаційної сесії</i>				
А-Т	4,22***	1,70	1,41	6,77***
А-М	5,23***	1,13	2,22*	8,58***
А-Д	9,27***	4,24***	7,43***	8,90***
Т-М	0,68	0,54	0,98	2,03
Т-Д	4,51***	3,07**	5,48***	2,38*
М-Д	4,00***	3,36**	3,65**	0,34

Примітки: позначено соматотипи – А – астеноїдний, Т – торакальний, М – м'язовий, Д – дигестивний; «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$

Що стосується інших досліджуваних показників у дівчат дигестивного соматотипу, то вони свідчили про завищену ними оцінку. Про це свідчили такі середні значення: самооцінка самопочуття, активності та настрою становила відповідно $6,32 \pm 0,17$, $5,85 \pm 0,15$ і $5,98 \pm 0,16$ балів; про оптима-

льний емоційний стан свідчать величини балів на рівні 5,4, 5,0 та 5,1 відповідно (p від $<0,05$ до $<0,001$).

Отже, на початку першого року навчання в дівчат різних соматотипів, за винятком астеноїдного, самопочуття, активність, настрої були оптимальними, а особистісна тривожність – низькою. У підсумку це вказувало на гарний емоційний стан представниць торакального, м'язового і дигестивного соматотипів. Щодо дівчат астеноїдного соматотипу, то їхній результат був дещо гіршим, порівняно з одержаними в інших соматотипах. Зокрема, самопочуття і настрої дівчат із дигестивним соматотипом були нижчими від оптимального, а особистісна тривожність знаходилася на середньому рівні вияву.

Вивчення показників емоційного стану представниць різних соматотипів на початку зимової екзаменаційної сесії виявило наступне. У дівчат із астеноїдним соматотипом самопочуття, активність і настрої були суттєво нижчими від оптимальних, а особистісна тривожність – високою.

Аналогічним був результат дівчат із торакальним і м'язовим соматотипами з тією різницею, що негативна тенденція в них була менш виразною, ніж та, якою відзначалися дівчата з астеноїдним соматотипом (див. табл. 3.3). Разом із тим особистісна тривожність дівчат із торакальним соматотипом була практично такою самою, як у дівчат із астеноїдним соматотипом, – перебувала на високому рівні. Такий результат засвідчує несприятливу тенденцію у вияві означеної психологічної характеристики.

У дівчат із м'язовим і дигестивним соматотипами особистісна тривожність відповідала середньому рівню, тоді як інші досліджувані показники суттєво відрізнялися при порівнянні між собою. Зокрема, оцінювання дівчатами з дигестивним соматотипом своєї активності, настрою та самопочуття на початку зимової екзаменаційної сесії призвело до такого результату: вони оцінили їх дещо вищим від оптимального балом, але який був, разом із тим, менш виразним, порівняно з початком навчального року. Про це свідчили такі значення показника: оцінка самопочуття склала $5,77 \pm 0,15$ балів (на початку навчального року було $6,32 \pm 0,17$ балів); оцінка активності склала відповідно $5,26 \pm 0,1$ та $5,85 \pm 0,15$ балів ($p < 0,05$); оцінка настрою знаходилася на рівні $5,43 \pm 0,17$ і $5,98 \pm 0,16$ балів ($p > 0,05$).

Водночас відзначаємо, що одержані дані були більшими від оптимальних, тобто свідчили, що самооцінка дівчат із дигестивним соматотипом досліджуваних форм емоційних процесів була завищеною.

Отже, на початку зимової екзаменаційної сесії у дівчат із різними соматотипами самопочуття, активність і настрої були значно гіршими, порі-

вняно з нормою; при цьому, в представниць дигестивного соматотипу такий результат був пов'язаний із завищеною самооцінкою. Особистісна тривожність дівчат із астеноїдним і торакальним соматотипами була високою, дівчат із м'язовим і дигестивним соматотипами знаходилася на середньому рівні. Значення цього показника в усіх дівчат свідчили про незадовільний емоційний стан, але найбільше це стосувалося представниць астеноїдного соматотипу.

На початку *літньої екзаменаційної сесії* дівчата з астеноїдним соматотипом відзначалися практично таким самим емоційним станом, що і на початку зимової екзаменаційної сесії. Зокрема, самопочуття, активність і настрої у них були значно нижчими від нормативних значень, адже склали відповідно $4,07 \pm 0,1$, $4,49 \pm 0,16$ та $4,52 \pm 0,11$ балів, тоді як нормою було 5,4, 5,0 і 5,1 балів.

Особистісна тривожність відзначалася тим, що відповідала високому рівню: середнє значення самооцінки у вибірці дівчат із астеноїдним соматотипом склала $67,4 \pm 1,85$ балів при нормі від 0 до 30 ($p < 0,05 \div 0,001$).

У представниць торакального і м'язового соматотипів тенденція була також негативна, проте менш виразна. Про це свідчили такі середні значення показника самопочуття, активності, настрою, котрі, хоча і були дещо меншими від нормативних, але відрізнялися на статистично незначущу величину (див. *табл. 3.2 і 3.3*). Щодо особистісної тривожності дівчат із зазначеними соматотипами, то вона характеризувалася певними особливостями. Так, у дівчат із торакальним соматотипом значення цього показника відповідало високому рівню, у дівчат із м'язовим соматотипом – середньому, адже склали відповідно $49,4 \pm 1,91$ та $43,7 \pm 2,05$ балів.

У іншій досліджуваній вибірці дівчат, а саме із дигестивним соматотипом, значення досліджуваних показників свідчили про завищену ними самооцінку власного емоційного стану. Підтверджували це такі середні значення: оцінка самопочуття складала $5,82 \pm 0,16$ балів, оцінка активності – $5,42 \pm 0,15$ балів, оцінка настрою – $5,73 \pm 0,12$ балів, тоді як про гарний емоційний стан свідчить значення відповідно 5,4, 5,0 і 5,1 балів.

Що стосується особистісної тривожності дівчат із означеним соматотипом, то згідно одержаних даних вона відповідала середньому рівню.

Отже, на початку літньої екзаменаційної сесії в дівчат різних соматотипів так само, як і на початку зимової сесії, такі показники, як самопочуття, активність, настрої, були значно гіршими від оптимальних, але тільки у дівчат із дигестивним соматотипом результат був пов'язаний із завищеною самооцінкою. Щодо особистісної тривожності, то вона була високою у дівчат із астеноїдним і торакальним соматотипами, тоді як у дівчат із м'язовим

і дигестивним соматотипами відповідала середньому рівню. У підсумку продемонстровані дівчатами з різними соматотипами дані засвідчували незадовільний стан емоційних процесів у них, але найбільшим негативним таким результатом був у астеноїдному і торакальному соматотипах.

Хлопці із різними соматотипами *на початку навчального року* виявляли певні особливості у показниках, що відображали емоційні процеси (табл. 3.4). Конкретизуючи такі особливості відзначаємо, що у хлопців із *астеноїдним соматотипом* здійснена ними самооцінка самопочуття свідчила про незначну негативну тенденцію: при нормі величиною 5,4 балів вона склала $5,11 \pm 0,11$ балів ($p > 0,05$).

Таблиця 3.4 – Вияв і зміна показників емоційних процесів у хлопців із різними соматотипами протягом першого року навчання у закладі вищої освіти, балів

Показник	На початку навч. року		На початку зимової сесії		Зміна ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$)			На початку літньої сесії		Зміна ($\bar{x}_2 - \bar{x}_3$)			Загальна зміна ($\bar{x}_1 - \bar{x}_3$)		
	\bar{x}_1	<i>m</i>	\bar{x}_2	<i>m</i>	абс.	%	<i>t</i> (p)	\bar{x}_3	<i>m</i>	абс.	%	<i>t</i> (p)	абс.	%	<i>t</i> (p)
Астеноїдний соматотип															
Самопочуття	5,11	0,11	4,32	0,13	-0,8	-15,5	4,64***	4,02	0,15	-0,3	-6,9	1,51	-1,1	-21,3	5,86***
Активність	4,92	0,11	4,23	0,15	-0,7	-14,0	3,71**	4,31	0,18	0,1	1,9	0,34	-0,6	-12,4	2,89*
Настрій	5,02	0,15	4,21	0,12	-0,8	-16,1	4,22***	4,27	0,13	0,1	1,4	0,34	-0,8	-14,9	3,78**
Особистісна тривожність	34,9	2,11	58,8	2,31	23,9	-68,5	7,64***	64,9	2,03	6,1	-10,4	1,98	30,0	-86,0	10,3***
Торакальний соматотип															
Самопочуття	5,42	0,13	4,75	0,14	-0,7	-12,4	3,51**	4,58	0,17	-0,2	-3,6	0,77	-0,8	-15,5	3,93***
Активність	5,09	0,13	4,41	0,12	-0,7	-13,4	3,84**	4,67	0,16	0,3	5,9	1,3	-0,4	-8,3	2,04
Настрій	5,12	0,11	4,60	0,15	-0,5	-10,2	2,8*	4,42	0,10	-0,2	-3,9	1,0	-0,7	-13,7	4,71***
Особистісна тривожність	28,8	1,80	48,7	1,91	19,9	-69,1	7,58***	53,1	1,61	4,4	-9,0	1,76	24,3	-84,4	10,1***
М'язовий соматотип															
Самопочуття	5,41	0,11	4,92	0,14	-0,5	-9,1	2,75*	4,64	0,12	-0,3	-5,7	1,52	-0,8	-14,2	4,73***
Активність	5,11	0,12	4,38	0,17	-0,7	-14,3	3,51**	4,49	0,13	0,1	2,5	0,51	-0,6	-12,1	3,50**
Настрій	5,17	0,13	4,88	0,13	-0,3	-5,6	1,58	4,81	0,11	-0,1	-1,4	0,41	-0,4	-7,0	2,11*
Особистісна тривожність	25,5	1,97	43,3	1,84	17,8	-69,8	6,6***	44,5	1,92	1,2	-2,8	0,45	19,0	-74,5	6,91***
Дигестивний соматотип															
Самопочуття	5,89	0,18	5,75	0,18	-0,1	-2,4	0,55	5,63	0,16	-0,1	-2,1	0,50	-0,3	-4,4	1,08
Активність	5,74	0,14	5,33	0,18	-0,4	-7,1	1,80	4,72	0,15	-0,6	-11,4	2,60	-1,0	-17,8	4,97***
Настрій	5,77	0,18	5,33	0,17	-0,4	-7,6	1,78	5,42	0,15	0,1	1,7	0,40	-0,4	-6,1	1,49
Особистісна тривожність	23,9	1,76	38,5	2,02	14,6	-61,1	5,45***	41,2	2,08	2,7	-7,0	0,93	17,3	-72,4	6,35***

Дещо інший результат одержали при вивченні активності та настрою. Так, представники означеного соматотипу оцінили їх відповідно $4,92 \pm 0,11$ та $5,02 \pm 0,15$ балами. Такі значення були практично однаковими з нормативними, адже вони становили відповідно 5,0 і 5,1 балів ($p > 0,05$).

Що стосується особистісної тривожності, то у хлопців із астеноїдним соматотипом вона знаходилася на середньому рівні. Значення цього показника у представників *торакального* і *м'язового соматотипів* були дещо іншими, адже при порівнянні між собою вони виявилися практично однаковими.

У зв'язку з цим відзначили, що їх особистісна тривожність знаходиться на низькому рівні вияву. Щодо інших досліджуваних показників, то самопочуття, настрої, активність свідчили про їхню відповідність оптимальним параметрам (табл. 3.5).

Таблиця 3.5 – Розбіжності значень показників емоційних процесів у хлопців із різними соматотипами протягом першого року навчання у закладі вищої освіти, t

Соматотип	Показник емоційних процесів			
	самопочуття	активність	настрій	особистісна тривожність
<i>На початку навчального року</i>				
А – Т	1,82	1,0	0,54	2,2*
А – М	1,93	1,17	0,76	3,26**
А – Д	3,7**	4,61***	3,2**	4,0***
Т – М	0,06	0,11	0,29	1,24
Т – Д	2,12*	3,4**	3,08**	1,95
М – Д	2,28*	3,42**	2,7*	0,61
<i>На початку зимової екзаменаційної сесії</i>				
А – Т	2,25*	0,94	2,03	3,37**
А – М	3,14**	0,66	3,79**	5,25***
А – Д	6,44***	4,69***	5,38***	6,62***
Т – М	0,86	0,14	1,41	2,04
Т – Д	4,39***	4,25***	3,22**	3,67**
М – Д	3,64**	3,84**	2,1*	1,76
<i>На початку літньої екзаменаційної сесії</i>				
А – Т	2,47*	1,49	0,91	4,55***
А – М	3,23**	0,81	3,17**	7,3***
А – Д	7,34***	1,75	5,79***	8,15***
Т – М	0,29	0,87	2,62*	3,43**
Т – Д	4,5***	0,23	5,55***	4,52***
М – Д	4,95***	1,16	3,28**	1,17

Аналогічний результат одержали при вивченні активності хлопців із *дигестивним соматотипом*, тоді як значення інших досліджуваних показників відрізнялася від встановлених у інших соматотипах. Так, перші характеризувалися завищеною самооцінкою самопочуття і настрою, адже середнє значення склало відповідно $5,89 \pm 0,18$ і $5,7 \pm 0,18$ балів, тоді як про оптимальний стан вияву цих складових емоційних процесів засвідчують значення рівня $5,4$ і $5,1$ балів відповідно.

Отже, на *початку першого року навчання* у закладі вищої освіти самопочуття, активність, настрої хлопців із різними соматотипами, крім астеноїдного, оцінили як оптимальні, а особистісну тривожність – як низьку. У підсумку емоційний стан представників усіх соматотипів, окрім астеноїдного, знаходився на рівні норми; в останніх самопочуття було нижчим від оптимального, активність і настрої – практично на рівні оптимального вияву, а особистісна тривожність відповідала середньому рівню вияву.

На *початку зимової екзаменаційної сесії* повторне вивчення стану вияву емоційних процесів у представників різних соматотипів засвідчило, що в *астеноїдному соматотипі* самопочуття, активність і настрої були суттєво нижчими, порівняно з оптимальними значеннями. Щодо особистісної тривожності, то вона відповідала високому рівню.

Аналогічний результат одержали у хлопців із *торакальним* і *м'язовим соматотипами* з тією різницею, що негативна тенденція зміни досліджуваних показників у них була менш виразною, ніж у хлопців із астеноїдним соматотипом, за винятком особистісної тривожності у представників торакального типу, що практично не відрізнялася від встановленої в астеноїдному типі, адже вона була високою, а це вказувало на несприятливу тенденцію зміни особистісної тривожності під час першого півріччя.

Особистісна тривожність у м'язовому соматотипі, але особливо – *дигестивному*, знаходилася на середньому рівні, але значення решти досліджуваних показників у останніх відрізнялися від встановлених у представників інших соматотипів на статистично значущу величину. Підтверджувало це такі середні значення показників: у хлопців із дигестивним соматотипом самооцінка активності, настрою і самопочуття свідчила, що одержаний результат є дещо більшим від оптимального, але не настільки виразний, як це було на початку навчального року, адже значення самооцінки самопочуття склало відповідно $5,75 \pm 0,18$ і $5,89 \pm 0,18$ балів, самооцінки активності – $5,33 \pm 0,18$ і $5,74 \pm 0,14$ балів, са-

мооцінки настрою – $5,33 \pm 0,17$ і $5,77 \pm 0,18$ балів ($p > 0,05$). Відзначили у зв'язку із зазначеним, що наведені значення є більшими, ніж оптимальні, тобто свідчать про завищену самооцінку хлопцями із дигестивним соматотипом цих форм емоційних процесів.

Отже, на початку зимової екзаменаційної сесії у хлопців із різними соматотипами самопочуття, активність, настрої були суттєво гіршими, ніж оптимальні значення, а основна причина результату у хлопців із дигестивним соматотипом – завищена самооцінка. Особистісна тривожність у представників астеноїдного і торакального соматотипів була високою, у представників м'язового і дигестивного соматотипів відповідала середньому рівню, що враховуючи вищезазначене є свідченням незадовільного стану емоційних процесів у всіх хлопців, але найбільшою мірою – представників астеноїдного соматотипу.

На початку *літньої екзаменаційної сесії* хлопці з *астеноїдним соматотипом* відзначалися станом емоційних процесів, що був практично однаковий, порівняно з попереднім результатом. Підтверджували це такі дані: самопочуття, активність, настрої представників астеноїдного соматотипу були значно нижчими, ніж оптимальні значення; самооцінка цих характеристик склала відповідно $4,02 \pm 0,15$, $4,31 \pm 0,18$ та $4,27 \pm 0,13$ балів; про норму свідчать бали 5,4, 5,0 і 5,1. Щодо особистісної тривожності, то вона знаходилася на високому рівні, адже середнє значення самооцінки було на рівні $64,9 \pm 2,03$ балів при нормативному значенні – від 0 до 30 балів.

У хлопців із *торакальним* та *м'язовим соматотипами* було виявлено менш виразну негативну тенденцію, порівняно з нормативними: величини оцінки власного самопочуття, активності, настрою були дещо нижчими, ніж оптимальні, але при порівнянні відзначалися відсутністю статистично значущої розбіжності. Винятком тут було середнє значення настрою, стан вияву якого був значно кращим у хлопців із м'язовим соматотипом. Водночас, останні виявляли менш виразну, але також негативну зміну особистісної тривожності, порівняно з представниками торакального соматотипу. Про це свідчив такий результат: самооцінка особистісної тривожності хлопців із м'язовим соматотипом була на рівні $44,5 \pm 1,92$ балів, хлопців із торакальним – на рівні $53,1 \pm 1,61$ балів; у перших таке значення засвідчувало середній рівень вияву такої тривожності, у других – високий рівень.

Що стосується хлопців із *дигестивним соматотипом*, то значення досліджуваних показників у них, так само, як у попередній період, відо-

бражали завищений характер самооцінки емоційних процесів. Про це свідчили такі середні значення показників: самопочуття хлопці оцінили на рівні $5,82 \pm 0,16$ балів, активність – на рівні $5,42 \pm 0,15$ балів, настроїв – $5,73 \pm 0,12$; про оптимальний стан цих складових емоційних процесів свідчать значення показників відповідно на рівні 5,4, 5,0 і 5,1 балів. Але особистісна тривожність хлопців із таким соматотипом була дещо кращою, адже відповідала середньому рівню вияву.

Отже, на початку літньої екзаменаційної сесії у хлопців із різними соматотипами, так само, як і на початку попередньої (зимової) екзаменаційної сесії самопочуття, активність, настроїв були значно гіршими, порівняно з оптимальними параметрами. У представників дигестивного соматотипу такий результат пов'язували із завищеною ними самооцінкою таких характеристик. Особистісна тривожність була високою у хлопців із астеноїдним і торакальним соматотипами, на середньому рівні – у хлопців із м'язовим і дигестивним соматотипами. У підсумку одержані дані засвідчували незадовільний стан вияву емоційних процесів у представників усіх соматотипів, але в першу чергу це стосується астеноїдного і торакального соматотипів.

Інше завдання, яке вирішували під час реалізації педагогічного експерименту, стосувалося встановлення наявності чи відсутності розбіжностей у показниках емоційних процесів дівчат і хлопців із однаковим соматотипом. Порівнявши одержані дані протягом першого року їхнього навчання у закладі вищої освіти встановили, що у переважній більшості випадків середні значення практично не відрізнялись у дівчат і хлопців однакового соматотипу, за винятком поодиноких випадків (*табл. 3.6*). Зокрема, на початку навчального року самопочуття дівчат та хлопців із астеноїдним соматотипом між собою суттєво відрізнялися: кращий результат був у хлопців, а саме несуттєво нижчий від оптимальних параметрів; такий самий результат був при порівнянні значень показника настрою.

Аналогічну тенденцію виявили у дівчат і хлопців із астеноїдним соматотипом на початку зимової екзаменаційної сесії, але тільки в одній із досліджуваних форм емоційних процесів, а саме самопочутті: у дівчат самооцінка становила $3,91 \pm 0,1$ балів, тоді як у хлопців – $4,32 \pm 0,13$ балів ($p < 0,05$); в обох випадках значення, хоча і засвідчували низький рівень, але у дівчат воно вказувало на більш виразний негативний стан процесу, порівняно з хлопцями такого самого соматотипу.

Таблиця 3.6 – Розбіжності значень показників емоційних процесів у дівчат та хлопців із певним соматотипом протягом першого року навчання у закладі вищої освіти, t

Соматотип	Показник емоційних процесів			
	самопочуття	активність	настрій	особистісна тривожність
<i>На початку навчального року</i>				
А	3,09**	0,74	2,9*	1,03
Т	0,29	0,37	1,35	0,13
М	0,41	0,53	1,47	0,59
Д	1,74	0,54	0,87	0,56
<i>Наприкінці семестру</i>				
А	2,5*	0,48	0,65	0,95
Т	0,38	1,60	1,08	0,86
М	0,56	1,92	0,23	0,58
Д	0,09	0,34	0,42	0,58
<i>Наприкінці навчального року</i>				
А	0,28	0,75	1,47	0,91
Т	1,10	0,80	2,07*	1,48
М	1,79	1,26	0,79	0,28
Д	0,84	3,3**	1,61	0,51

Зовсім інший результат одержали на початку літньої екзаменаційної сесії: у дівчат і хлопців із астеноїдним, а також м'язовим соматотипами, значення показників були практично однаковими, тоді як у дівчат і хлопців із торакальним і дигестивним соматотипами, навпаки відзначалися розбіжністю. Так, у останньому випадку конкретизували цю інформацію такими результатами: для торакального соматотипу характерним є те, що дівчата відзначалися кращим настроєм, аніж хлопці, адже самооцінка ними цієї характеристики склала відповідно $4,76 \pm 0,3$ і $4,42 \pm 0,1$ балів ($p < 0,05$); в обох вибірках він був нижчим від оптимального, що представлені відповідними нормативами оцінок.

У дигестивного соматотипу одержали результат, що передбачав таке: дівчата відзначалися виразнішим завищенням оцінки своєї активності, ніж хлопці ($5,73 \pm 0,12$ і $5,42 \pm 0,15$ балів відповідно; $p < 0,01$).

Отже дані проведеного порівняння свідчать, що вияв досліджуваних форм емоційних процесів відзначається закономірною тенденцією, яка значною мірою зумовлена приналежністю дівчини чи хлопця до певного

соматотипу. При цьому дівчата, а також хлопці різних соматотипів, відрізняються станом цих процесів під час першого року навчання.

Інше дослідження [5] було здійснене за участі 107 дівчат віку $17,2 \pm 0,3$ років, із них: 21 – представниця астеноїдного соматотипу, по 34 – торакального і м'язового соматотипів, 18 – дигестивного соматотипу; усі з початком дослідження розпочали навчання на різних факультетах, за винятком фізичної культури закладів вищої освіти. Вивчали характеристики – самопочуття, активність, настрій, особистісна тривожність; перших три за допомогою методики САН, особистісну тривожність – методикою Спілбергера-Ханіна [35; 53], соматотип – модифіковану схему Штефко-Островського [1, с. 66].

Одержали дані, що засвідчили існування певних особливостей вияву досліджуваних показників у представниць наявних соматотипів. Так, представниці астеноїдного соматотипу оцінили своє самопочуття на рівні, що вказував на незадовільний стан: нормативне значення показника становило 5,4 балів, тоді як одержане – $4,52 \pm 0,13$ балів. Аналогічним був результат вивчення настрою дівчат із зазначеним соматотипом, адже середній бал склав $4,57 \pm 0,12$, тоді як оптимальним є значення на рівні 5,1 балів. Щодо самооцінки активності, то вона була практично оптимальною, адже значення показника становило $4,83 \pm 0,11$ балів (нормативне – 5,0 балів). Особистісну тривожність було оцінено $38,3 \pm 2,21$ балами, що відповідало середньому рівню, оскільки його межі – 31-45 балів.

Дані, одержані у дівчат із торакальним соматотипом, засвідчили існування певних особливостей вияву. Так, їхнє самопочуття знаходилось у гарному стані, оскільки одержане значення практично не відрізнялося від нормативного, адже становило відповідно $5,36 \pm 0,15$ та 5,4 балів. Оцінювання цими дівчатами своїх активності та настрою характеризувалося дещо завищеними оцінками, адже вони склали відповідно $5,13 \pm 0,12$ та $5,29 \pm 0,12$ балів, тоді як про адекватні характеристики свідчать значення на рівні 5,0 та 5,1 балів відповідно. Інший психофізіологічний показник, а саме особистісна тривожність, у дівчат із торакальним соматотипом опищувався значенням на рівні $28,4 \pm 1,88$ балів. Це відповідало низькому рівню, тобто свідчило про дуже позитивний результат у вияві цієї психофізіологічної характеристики.

У дівчат із м'язовим соматотипом значення досліджуваних показників були дуже подібними до встановлених у дівчат із торакальним соматотипом, за винятком активності. В останньому випадку середнє значення у цій вибірці дівчат склало $5,02 \pm 0,14$ балів, тобто практично не відрізня-

нялося від нормативного (5,0 балів); такий результат свідчив про оптимальну активність цих дівчат. Щодо самопочуття, то тут значення показника склало $5,31 \pm 0,11$ балів (нормативне – 5,4 балів); показник настрою характеризувався значенням $5,4 \pm 0,14$ балів (нормативне – 5,1 балів), а особистісна тривожність була низькою. Про це свідчило значення показника $26,5 \pm 1,42$ балів.

У представниць дигестивного соматотипу виявили значення показників, що відрізнялися від вищезазначених. Так, особистісну тривожність характеризувалося значенням $24,8 \pm 1,78$ балів, що було найнижчим порівняно з виявленими у представниць інших соматотипів. Значення інших показників, навпаки при порівнянні виявилися значно більшими. Так, самопочуття було оцінено дівчатами на рівні $6,26 \pm 0,21$ балів, активність – $5,81 \pm 0,22$, настрій – $5,92 \pm 0,19$ балів. Такі результати свідчили про завищену самооцінку, що не відображало дійсного стану речей, а з іншого боку вказувало на наявність певної проблеми, що потребує усунення.

Проаналізували одержані дані з позиції причин, що зумовили їх, та відзначили у зв'язку з цим наступне. Передусім, соматотип можна і необхідно використовувати як критерій для формування вибірок, що є однорідними за великою кількістю показників (морфологічних, функціональних, рухових, певною мірою психологічних), а на цій підставі пропонувати для кожної сформованої за такою ознакою вибірки оптимальні параметри фізичного навантаження. Таким чином ми підвищуємо ймовірність практичної реалізації індивідуального та персоналізованого підходів у фізичному вихованні дітей, молоді, що спрямовані на досягнення високих результатів у вирішенні завдань, визначених суспільством і практикою для фізичного виховання.

Важливим є також інформація щодо представництва наявних соматотипів у вибірках дівчат і хлопців, які розпочали навчання у закладі вищої освіти. Тут відзначаємо, що представниці торакального соматотипу становлять 39% від усієї вибірки, представниці м'язового соматотипу – 27,5%, астеноїдного – 21,6%, дигестивного – 11,9%. Поміж хлопців представництво таке: торакальний соматотип – 44%, м'язовий соматотип – 35,7%, астеноїдний та дигестивний соматотипи – відповідно 12,5% і 7,8% [25; 43].

Порівнюючи одержані дані відзначаємо, що вони частково узгоджуються з результатами наведених іншими дослідників [18; 78], а саме про найбільшу чисельність вибірок, що об'єднують представників торакального і м'язового соматотипів, причому як дівчат, так і хлопців.

Виявлену часткову узгодженість пов'язували з багатьма причинами, деякі з основних полягали у такому: чисельність вибірки, регіональні особливості розподілу соматотипів у вибірці, що зумовлені дією зовнішніх чинників (режим харчування, етнічний склад мешканців тощо).

Водночас одержані нами дані свідчать, що в усіх досліджуваних показниках характер розподілу індивідуальних значень, визначений за λ -критерієм Колмогорова-Смірнова, у дівчат, а також хлопців різних соматотипів, відповідає нормальному. Ці дані узгоджуються з результатами спеціальних досліджень [1; 26], що свідчать про таке: значення більшості морфологічних, функціональних показників у вибірках юнаків і дівчат виявляють полімодальність; основна причина – об'єднання разом в одну вибірку однакових за віком та статтю двох або більше якісно різних сукупностей, тобто які відображають представництво різних соматотипів. При цьому, розбіжності істотно зменшуються, якщо ми будемо враховувати соматотип при встановленні особливостей розподілу індивідуальних значень певного показника у вибірці дівчат, а також хлопців. Одна з основних причин такої розбіжності полягає у неоднаковій генетичній програмі розвитку систем організму юнака, дівчини певного соматотипу, порівняно з представниками (представницями) інших наявних соматотипів. Така програма розвитку може певною мірою коригуватися, але тільки у визначених цією програмою межах; деякими з чинників, що визначають таке коригування є фізичне навантаження, особливості харчування тощо [24; 84; 97].

Крім цього, проведеними нами дослідженнями [16; 29; 58; 59; 69], а також деякими іншими дослідниками [2; 3; 17; 29; 31; 40; 57], було встановлено існування значних відмінностей у вияві рухових якостей, морфофункціональних показників представниками різних соматотипів, вік яких знаходиться у межах 17-25 років, тобто які, фактично, є здобувачами вищої освіти.

Одна з причин виявлених розбіжностей у дівчат із різними соматотипами, а також хлопців, може бути пов'язана з неоднаковим темпом морфофункціонального дозрівання. Зокрема, така розбіжність позначається на вікових особливостях у досягненні дефінітивних значень морфологічних показників [2; 17], стані функціонування систем організму [3; 25]. Саме у зв'язку із зазначеним пропорції тіла розглядають як один із маркерів швидкості, тривалості росту і диференціювання компонентів мезодерми індивіда. Зокрема, у випадку уповільненого, а значить пролонгованого у часі процесу, в підсумку індивід досягає подовжених (доліхо-

морфних) пропорцій тіла, тоді як у випадку прискореного і швидкоплинного процесу ним досягаються розширені (брахіморфні) пропорції тіла.

Крім цього, одержані під час експериментальних досліджень дані засвідчили подібну тенденцію зміни у показниках емоційних та пізнавальних процесів дівчат із різними соматотипами, а також хлопців, протягом навчального року. Разом із тим, мають місце певні особливості у вияві та зміні досліджуваних показників психічного стану. Так, на початку навчального року емоційні процеси дівчат і хлопців із астеноїдним соматотипом, встановлені за показником самопочуття, активності, настрою, характеризуються як нижчі від оптимального значення, за показником особистісної тривожності відповідають середньому рівню вияву. У той же час, у дівчат і хлопців із іншими соматотипами значення вказаних показників засвідчували про оптимальний вияв емоційних процесів. На початку зимової і літньої екзаменаційних сесій у всіх дівчат і хлопців самопочуття, активність, настрої були набагато нижчими від оптимального, причому в дигестивному соматотипі такий результат зумовлювався завищеною самооцінкою, причому як дівчат, так і хлопців. Особистісна тривожність в астеноїдному, торакальному соматотипах була високою, тоді як у м'язовому і дигестивному соматотипах знаходилася на середньому рівні.

Аналіз одержаних даних, що був здійснений із позиції психофізіології, певною мірою сприяв конкретизації та поглибленню знань про особливості емоційних процесів у дівчат і хлопців із різними соматотипами на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти. Відзначаємо, що отримати необхідну інформацію допомогло врахування ідей про дієвість інтегративного та персоналізованого підходів у визначенні оптимальних параметрів фізичної активності дітей і молоді. Це зумовлювалося тим, що основою таких ідей є врахування якомога більшої кількості різноманіття, що має місце у внутрішній взаємодії структур та властивостей, якщо брати до уваги їхні вияви і реалізацію в межах певного структурно-функціонального рівня [4; 25; 75]. Сучасна інформація щодо останнього засвідчує можливість виокремити такі рівні: морфофізіологічний, який також передбачає у своїй структурі біохімічний і нейродинамічний рівні; психодинамічний, у якому однією зі складових є тип темпераменту; процесуально-психологічний, основу якого становлять особливості пам'яті, вияву інтелекту й сприйняття; особистісний, основою якого є ставлення до чого-небудь, мотиви, рішення, ціннісні орієнтири; соціально-психологічний, де одними з визначальних є соціальний статус у колективі, особливості міжособистісних відносин, ставлення до соціальних і духовних

реалій. Тут необхідно зазначити, що кожний рівень є складовою такої загальної системи як людина з притаманними (як і будь-якій системі) характеристиками, передусім дії і взаємодії між складовими системи [80; 86].

У зв'язку із зазначеним провели формувальний експеримент, спрямований на перевірку дієвості використанні експериментальної розробки, як чинника формування мотивації дівчат із різними соматотипами до фізичної активності у позааудиторний час. У експерименті взяли участь дівчата $17,8 \pm 0,6$ років, експериментальні групи (ЕГ) були утворені 9-ма дівчатами астеноїдного соматотипу, по 12 – торакального і м'язового, 8 – дигестивного. Інші групи були контрольними (КГ), їхній склад такий: 12 дівчат астеноїдного, 10 – дигестивного, по 22 – торакального і м'язового соматотипів. Соматотип визначали, використовуючи модифіковану схему діагностики Штефко-Островського. Усі дівчата були здобувачами вищої освіти на факультетах, не пов'язаних із фізичною культурою. Провідним у дослідних групах було завдання, що стосувалося поліпшення показників фізичної підготовленості дівчат під час реалізації різних форм фізичної активності, враховуючи їхні поточні можливості за даними використаних нормативів і норм та стимулюючи так формування внутрішнього типу мотивації до фізичної активності у позааудиторний час. Експеримент відбувався протягом другого навчального семестру після попередньої (впродовж першого семестру) теоретико-методичної підготовки з фізичного виховання для формування необхідних знань й умінь дівчат, а також додаткових мотивів здійснювати фізичну активність у вільний від навчання час. Щодо відмінностей використаних варіантів змісту, то основні стосувалися такого: дівчата ЕГ використовували фізичні навантаження, спрямованість яких вони визначали за результатами поточного стану показників фізичної підготовленості, що були одержані при використанні розроблених нами середньогрупових (для кожного соматотипу) нормативів. Натомість, КГ використовувала рекомендовані спеціальною літературою [39; 52] середньовікові нормативи. Спрямованість навантажень в ЕГ визначали самі дівчата, спираючись на інтерес і бажання, тоді як у КГ спрямованість зумовлювалася тими значеннями показників, які відповідали низькому рівню, тобто використовували зміст, спрямований на підвищення значень таких показників.

Ефективність використаних варіантів організації та змісту фізичної активності в дослідних групах визначали опосередковано, а саме за результатами порівняння у цих групах величин зміни та досягнутих наприкінці значень досліджуваних показників фізичної підготовленості.

Проведеним дослідженням встановлено, що в ЕГ дівчат із м'язовим соматотипом значення показників фізичної підготовленості змінилися. При цьому, суттєвим поліпшенням відзначалися всі досліджувані рухові якості, за винятком частоти рухів, оціненої за результатом тепінг-тесту, та аеробної витривалості, яку встановлювали за результатом у тесті Купера (табл. 3.7).

Таблиця 3.7 – Вияв і зміна показників фізичної підготовленості дівчат із м'язовим соматотипом протягом формувального експерименту

Показник	Група	На початку		Наприкінці		Зміна значення ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$)			
		\bar{x}_1	<i>m</i>	\bar{x}_2	<i>m</i>	абсолют. величина	y%	t_1	t_2
Біг 20 м з ходу, с	ЕГ	3,5	0,08	3,2	0,06	-0,3	8,6	9,38***	5,0***
	КГ	3,5	0,07	3,6	0,06	0,1	-2,9	1,11	
Тепінг-тест, к-ть за 10 с	ЕГ	64,5	0,38	65,5	0,47	1,0	1,7	1,75	0,8
	КГ	64,8	0,32	65,1	0,15	0,3	0,5	0,75	
Стрибок у довжину з місця, м	ЕГ	161,1	1,98	168,7	1,91	7,6	4,7	2,76*	2,72*
	КГ	160,2	2,12	161,4	1,85	1,2	0,7	0,43	
Метання набивного м'яча сидячи, м	ЕГ	5,0	0,29	5,8	0,22	0,8	1,8	2,22*	2,07*
	КГ	5,1	0,18	5,2	0,19	0,1	2,0	0,38	
Станова динамометрія, кг	ЕГ	58,5	1,77	68,8	1,63	9,7	15,2	4,02***	2,29*
	КГ	59,2	1,59	63,8	1,44	4,6	7,8	2,14*	
Згин.-розгин. рук в упорі лежачі, к-ть	ЕГ	16,4	0,59	19,5	0,74	3,1	18,9	3,28**	3,37**
	КГ	16,1	0,71	16,3	0,59	0,2	1,2	0,22	
Піднімання у сід, к-ть	ЕГ	41,7	1,78	50,5	1,38	8,8	21,1	3,91***	2,61*
	КГ	43,0	1,82	44,1	1,95	1,1	2,6	0,41	
Нахил уперед сидячи, см	ЕГ	14,2	1,42	18,5	1,21	4,3	30,3	2,3*	1,39
	КГ	15,1	1,32	15,9	1,42	0,8	5,3	0,41	
Човниковий біг 4x9 м, с	ЕГ	11,5	0,11	10,3	0,09	-1,2	10,4	7,5***	9,23***
	КГ	11,4	0,13	11,5	0,09	0,1	-0,9	0,63	
Тест Купера, м	ЕГ	1840	27,9	1898	21,3	58,0	3,2	1,65	2,65*
	КГ	1852	28,4	1810,1	25,4	-41,9	-2,3	1,1	

Примітка. Тут і далі жирним позначено достовірно значущу розбіжність двох середніх для пов'язаних і непов'язаних вибірок на рівні: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$; t_1 – для пов'язаних вибірок, згідно значення на початку та наприкінці семестру; t_2 – для непов'язаних вибірок згідно значень наприкінці семестру

У КГ виявили результати, що були зовсім іншими. Так, суттєвим поліпшенням відзначався тільки один із усіх десяти досліджуваних показників, а саме м'язова сила, яка протягом експерименту збільшилася, у середньому, на 7,8% ($t=2,14$; $p<0,05$).

Крім цього, про перевагу експериментального чинника свідчили дані, одержані при порівнянні показників фізичної підготовленості в ЕГ та КГ наприкінці експерименту. Зокрема виявили, що 8 із усіх 10 досліджуваних показників відрізнялися, причому в усіх випадках на користь ЕГ. Не відрізнялися тільки досягнуті дівчатами значення частоти рухів та рухливості у поперековому відділі хребта.

У дослідних групах дівчат із дигестивним соматотипом одержані дані відзначалися певними особливостями. Так, протягом експерименту в ЕГ відбулося суттєве поліпшення 6 з усіх 10 досліджуваних показників. Такими були швидкісні якості в бігу на 20 м, властивості нервової системи за психомоторним показником (тепінг-тест), швидкісно-силових якостей м'язів верхніх і нижніх кінцівок, м'язової сили та гнучкості (*табл. 3.8*).

У КГ результат відрізнявся: він свідчив про відсутність змін у досліджуваних показниках, а саме мала місце тільки тенденція до певної зміни.

У дослідних групах дівчат із астеноїдним соматотипом одержали результати, що відзначалися певними особливостями. Так, в ЕГ виявили 5 з усіх 10 досліджуваних показників, значення яких протягом експерименту поліпшилися; решта відзначалася тільки певною тенденцією до зміни, що дозволяло говорити про вияв значень таких показників на досягнутому раніше рівні (*табл. 3.9*). Конкретизуючи одержаний результат відзначили, що суттєвою позитивною зміною відзначалися властивості нервової системи за психомоторним показником, динамічної силової витривалості м'язів верхніх кінцівок і тулуба, а також координація в циклічних локомоціях та аеробна витривалість.

Таблиця 3.8 – Вияв і зміна показників фізичної підготовленості дівчат із дигестивним соматотипом протягом формувального експерименту

Показник	Група	На початку		Наприкінці		Зміна значення ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$)			
		\bar{x}_1	m	\bar{x}_2	m	абсолют. величина	y%	t_1	t_2
Біг 20 м з ходу, с	ЕГ	3,9	0,07	3,7	0,05	-0,2	5,2	2,33*	3,0**
	КГ	3,9	0,08	4,0	0,09	0,1	-2,6	0,83	
Тепінг-тест, к-ть за 10 с	ЕГ	65,1	0,18	69,5	0,23	4,4	6,8	15,2***	5,95***
	КГ	65,7	0,36	66,8	0,39	1,1	1,7	0,58	
Стрибок у довжину з місця, м	ЕГ	144,1	1,85	150,7	1,67	6,6	4,6	2,65*	2,72*
	КГ	143,2	2,11	144,7	1,96	1,5	1,0	0,52	
Метання набивного м'яча сидячи, м	ЕГ	5,0	0,32	5,8	0,21	0,8	14,8	2,1*	2,05*
	КГ	5,1	0,21	5,3	0,18	0,2	3,9	0,72	
Станова динамометрія, кг	ЕГ	67,3	2,41	67,5	2,13	0,2	0,3	0,06	2,05*
	КГ	59,2	1,59	63,8	1,44	4,6	7,8	2,14*	
Згин.-розгин. рук в упорі лежачі, к-ть	ЕГ	10,1	0,67	11,7	0,92	1,6	15,8	1,4	1,22
	КГ	10,6	0,56	10,2	0,81	-0,4	-3,8	0,41	
Піднімання у сід, к-ть	ЕГ	37,1	1,32	38,3	1,87	1,2	3,2	0,52	0,89
	КГ	37,7	1,71	36,9	1,93	-0,8	-2,1	0,31	
Нахил уперед сидячи, см	ЕГ	13,1	1,22	17,2	1,09	4,1	31,3	2,5*	2,5*
	КГ	13,3	1,51	13,1	1,22	-0,2	-1,5	0,1	
Човниковий біг 4x9 м, с	ЕГ	12,5	0,18	12,9	0,17	0,4	3,2	1,6	2,0
	КГ	12,4	0,12	12,5	0,11	0,1	0,8	0,63	
Тест Купера, м	ЕГ	1740,5	31,5	1789	23,6	48,5	2,8	1,23	1,96
	КГ	1730	38,7	1705	35,7	-25	-1,4	0,47	

Таблиця 3.9 – Вияв і зміна показників фізичної підготовленості дівчат із астеноїдним соматотипом протягом формувального експерименту

Показник	Група	На початку		Наприкінці		Зміна значення ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$)			
		\bar{x}_1	<i>m</i>	\bar{x}_2	<i>m</i>	абсолют. величина	<i>y</i> %	<i>t</i> ₁	<i>t</i> ₂
Біг 20 м з ходу, с	ЕГ	3,5	0,07	3,4	0,09	-0,1	2,9	0,9	2,5*
	КГ	3,6	0,06	3,7	0,08	0,1	-2,8	1,0	
Тепінг-тест, к-ть за 10 с	ЕГ	65,1	0,23	69,3	0,32	4,2	6,5	10,7***	8,68***
	КГ	65,5	0,18	66,0	0,21	0,5	0,9	1,81	
Стрибок у довжину з місця, м	ЕГ	161,5	2,11	162,8	1,76	1,3	0,8	0,47	0,1
	КГ	160,8	2,45	162,1	1,85	1,3	0,8	0,42	
Метання набивного м'яча сидячи, м	ЕГ	4,5	0,11	4,9	0,32	0,4	8,9	1,18	0,33
	КГ	4,4	0,09	4,6	0,1	0,2	4,5	1,54	
Станова динамометрія, кг	ЕГ	57,6	1,71	60,2	2,07	2,6	4,5	0,97	0,17
	КГ	58,1	1,85	59,7	2,11	1,6	2,8	0,57	
Згин.-розгин. рук в упорі лежачі, к-ть	ЕГ	10,3	0,84	15,7	0,51	5,4	52,4	5,49***	5,57***
	КГ	10,5	0,65	11,8	0,48	1,3	8,3	1,6	
Піднімання у сід, к-ть	ЕГ	32,3	1,48	39,7	1,22	7,4	22,9	3,87**	2,45*
	КГ	33,6	1,52	35,2	1,4	1,6	4,8	0,77	
Нахил уперед сидячи, см	ЕГ	9,2	1,27	11,7	1,08	2,5	27,2	1,5	0,94
	КГ	9,5	1,41	9,9	1,57	0,4	4,2	0,19	
Човниковий біг 4x9 м, с	ЕГ	11,7	0,09	10,2	0,08	-1,5	12,8	12,5***	13,6***
	КГ	11,8	0,11	11,7	0,07	-0,1	0,8	0,77	
Тест Купера, м	ЕГ	1945	27,4	2440	28,7	495	74,6	12,5***	12,9***
	КГ	1940	35,2	1901	30,5	-39	-2,0	0,84	

У КГ одержаний результат відрізнявся від виявленого в ЕГ, адже протягом експерименту у дівчат не поліпшився жоден показник фізичної підготовленості з усіх досліджуваних.

При порівнянні значень показників, які було одержано наприкінці експерименту в дослідних групах дівчат із астеноїдним соматотипом, відзначили певні особливості. Так, результати ЕГ засвідчували перевагу дівчат цієї дослідної групи над результатами дівчат КГ у 6 з 10 показників фізичної підготовленості. Такими були швидкісні якості, психомоторні властивості нервової системи, динамічна силова витривалість м'язів

верхніх кінцівок і тулуба, координація у циклічних локомоціях, аеробної витривалості. У інших чотирьох показниках значення в ЕГ та КГ між собою не відрізнялися, що з урахуванням зазначеного раніше свідчило про значно кращий підсумок перших у досягненні поставленої мети.

У представниць торакального соматотипу, які входили до складу ЕГ, було виявлено суттєве поліпшення значень усіх десяти показників фізичної підготовленості (табл. 3.10).

Таблиця 3.10 – Вияв і зміна показників фізичної підготовленості дівчат із торакальним соматотипом протягом формувального експерименту

Показник	Група	На початку		Наприкінці		Зміна значення ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$)			
		\bar{x}_1	<i>m</i>	\bar{x}_2	<i>m</i>	абсолют. величина	y%	t_1	t_2
Біг 20 м з ходу, с	ЕГ	3,5	0,07	3,2	0,05	-0,3	8,6	3,49**	3,85**
	КГ	3,5	0,05	3,5	0,06	0	0	0	
Тепінг-тест, к-ть за 10 с	ЕГ	64,6	0,19	66,7	0,18	2,1	3,3	8,08***	8,1***
	КГ	64,1	0,14	64,7	0,17	0,6	0,9	2,73*	
Стрибок у довжину з місця, м	ЕГ	164,8	2,02	176,7	1,68	12,9	7,2	4,9***	2,31*
	КГ	165,4	2,19	169,5	2,63	4,1	2,5	1,2	
Метання набивного м'яча сидячи, м	ЕГ	5,3	0,28	6,4	0,27	1,1	20,8	2,82*	2,42*
	КГ	5,4	0,21	5,6	0,19	0,2	3,7	0,71	
Станова динамометрія, кг	ЕГ	63,8	1,84	74,8	1,64	11,0	17,2	4,45***	2,58*
	КГ	64,5	1,92	67,9	2,11	3,4	5,3	1,19	
Згин.-розгин. рук в упорі лежачі, к-ть	ЕГ	11,2	0,71	19,7	0,62	8,5	24,1	9,04***	9,26***
	КГ	11,6	0,65	12,2	0,52	0,6	5,2	0,72	
Піднімання у сід, к-ть	ЕГ	41,9	1,73	56,4	1,74	14,5	34,6	5,92**	2,15*
	КГ	42,7	1,92	50,3	2,25	7,6	17,8	2,57*	
Нахил уперед сидячи, см	ЕГ	12,1	1,32	16,4	1,03	4,3	35,5	2,57*	1,79
	КГ	12,5	1,52	12,9	1,67	0,4	3,2	0,17	
Човниковий біг 4x9 м, с	ЕГ	11,6	0,13	10,2	0,12	-0,6	12,1	3,39**	11,7***
	КГ	11,6	0,15	11,6	0,11	0	0	0	
Тест Купера, м	ЕГ	1910	27,4	2130	25,7	220	11,5	5,86***	5,74***
	КГ	1920	35,1	1870,7	37,2	-49,3	2,6	0,96	

У КГ результат суттєво відрізнявся від зазначеного, оскільки з усіх показників у дівчат цієї групи поліпшилися значення тільки двох. Таким

було значення психомоторних властивостей нервової системи та динамічної силової витривалості м'язів тулуба дівчат.

При порівнянні досягнутих наприкінці експерименту значень показників відзначили, що відрізнялися 9 з усіх 10 показників, причому перевага в усіх випадках була на користь дівчат ЕГ; тільки значення показника гнучкості в дослідних групах не відрізнялося при порівнянні між собою.

Аналіз отриманих даних із позиції результатів інших дослідників дозволяє відзначити, передусім те, що успішне вирішення завдань фізичного виховання у закладі вищої освіти є неможливим без використання здобувачами фізичної активності у позааудиторний час [52; 72]. Деякі з причин такої ситуації стосуються наявності сьогодні тільки двох занять з фізичного виховання у тиждень і тільки протягом одного або двох навчальних років; особливостей освітнього процесу, що зумовлені пандемією Covid-19 та війною. Тому особливо важливим є практична реалізація ідеї про систематичне використання здобувачами додаткових форм фізичної активності у вільний від навчання час. Здійснити таке можливо виключно лише у випадку сформованої у здобувачів мотивації внутрішнього типу до такої діяльності [24; 105].

Але реальність інша, адже на сучасному етапі у переважній більшості здобувачів сформовано зовнішній тип мотивації до здійснення фізичної активності у вільний від навчання час, а крім цього, існує досить велика кількість здобувачів із чітко визначеною амотивацією до такої активності.

Фізична активність здобувачів у вільний від навчання час сьогодні розглядається як найбільш дієвий засіб вирішення завдань фізичного виховання в університетах [52; 93; 94; 106]. Одна з причин полягає у тому, що кількість занять з фізичного виховання протягом тижня, які передбачені програмами першого-другого років навчання в університетах України, не забезпечує необхідного ефекту в досягненні мети [77].

Інша, але не менш важлива причина пов'язана з особливостями освітнього процесу в закладах вищої освіти, що зумовлені війною, а до трохи раніше – додатково з пандемією Covid-19 [101]. Не зупиняючись на детальному розгляді таких причин відзначимо, що одним із негативних результатів їх практичної дії є відмінні від необхідних фізіологічні характеристики здобувачів. Важливість оптимальних параметрів таких характеристик значною мірою зумовлена практичною реалізацією перспективного організаційно-методичного положення про визначення для кожного здобувача вищої освіти індивідуальної траєкторії досягнення мети, тобто проектування освітнього маршруту, реалізація якого дозволяє здобувачу

досягти позитивного результату [4]. Проектування дієвого маршруту неможливе без урахування індивідуальних особливостей, якими відзначаються фізіологічні характеристики студентів [Wilmore]. Одна з причин таких особливостей – приналежність до певного соматотипу [3; 17; 23; 25].

Експериментальна перевірка гіпотези дослідження відбувалася за участі 39 юнаків, вік кожного знаходився у межах $17,6 \pm 0,5$ років, вони не мали обмежень у використанні різних обсягів фізичної активності, але відрізнялися соматотипами. Так, 8 мали астеноїдний соматотип, 12 – торакальний, 10 – м'язовий, 9 – дигестивний. Соматотип визначали, використовуючи модифіковану схему діагностики Штефко-Островського.

Основну увагу зосередили на одержанні параметрів, що відображали стан функціональних можливостей різних систем організму. Такими системами були серцево-судинна, дихальна, нервово-м'язова. Використовували добре відомі, широко вживані та рекомендовані дослідниками [74; 112]. Визначали: артеріальний тиск (АТ) систолічний і діастолічний; частоту серцевих скорочень (ЧСС) у різних станах (спокої, після використання дозованого навантаження, під час відновлення після навантаження); життєву ємність легень (ЖЄЛ); індекси – життєвий ЖІ), силовий (СІ), Робінсона (РІ).

Під час проведення функціональних проб дотримувались усіх визначених вимог [44; 46]. При цьому, ЧСС розглядали як показник стану діяльності серця, а разом із артеріальним тиском та РІ – стан діяльності серцево-судинної системи у спокої; значення ЖЄЛ свідчило про здатність легень отримувати кисень, значення ЖІ – про стан функціонування дихальної системи при повноцінному постачанні кисню для організму. Значення СІ дозволяло визначити стан розвитку м'язової системи юнаків, адже воно, хоча і опосередковано, але досить прийнятно відображало стан надмірного накопичення в м'язах структурних і енергетичних потенціалів, як підвищують їхню працездатність. Для одержання необхідних даних було використано сертифіковане обладнання: при визначенні артеріального тиску – прилад BP AG1-30 Microlife, при визначенні СІ – ручний динамометр Camry, ЖЄЛ та ЖІ – спірометр Cardio-Spiro, NDD EasyOne Plus System 2000-2, маси тіла – ваги OMRON BF 511. Даними для дослідження були кількісні значення функціональних проб. Їх визначали на початку (січень) та наприкінці (травень-червень) експерименту, потім порівнювали між собою спочатку в кожному соматотипі, потім – у різних соматотипах. Так визначали підвищення, зниження значення тієї чи іншої функціональної характеристики, або її прояв на досягнутому раніше рівні.

Дослідження планувалося та виконувалося у відповідності до принципів біоетики, викладених у Гельсінській декларації «Етичні принципи медичних досліджень за участі людей» та «Загальній декларації про біоетику і права людини» ЮНЕСКО. Зокрема, було виконано вимоги принципів добровільності, анонімності, довіри; усі юнаки, надали письмову усвідомлену згоду на участь у дослідженні. Було розроблено, а етичною комісією закладу вищої освіти затверджено протокол дослідження.

Необхідний статистичний аналіз було здійснено за допомогою прикладної комп'ютерної програми SPSS Version 21. Для кожного показника визначали: середнє арифметичне (\bar{x}), стандартну помилку середнього (SD), мінімальне (Min) та максимальне (Max) значення у вибірці, критерій Колмогорова-Смірнова (KS). Останній дозволив встановити для кожного показника характер розподілу індивідуальних значень у досліджуваних вибірках юнаків. У випадку нормального розподілу при порівнянні двох середніх використовували t критерій Стюдента для пов'язаних і не пов'язаних вибірок, у випадку відмінного від нормального розподілу – непараметричні критерії; в усіх випадках при встановленні достовірності розбіжності двох середніх використовували граничні рівні 0.05, 0.01 та 0.001 [15; 26].

Визначена до початку аналізу даних, що були одержані на початку дослідження, відповідність нормальному розподілу значень кожної фізіологічної характеристики засвідчила таке. Використавши критерій K-S одержали результат, що свідчив про нормальний розподіл значень в усіх досліджуваних показниках у представників наявних соматотипів (*табл. 3.11*).

Порівняння параметрів юнаків із різними соматотипами засвідчило великі розбіжності між ними. Найбільшу кількість виявили у представників торакального соматотипу: при порівнянні їх результатів із одержаними в інших соматотипах відзначили, що в кожній парі таких вибірок параметри 6 з усіх 9 характеристик відрізнялися на статистично значущу величину (*табл. 3.12*).

Але при цьому відзначили існування особливостей, деякі з основних полягали у такому: в юнаків із торакальним соматотипом параметри в усіх виокремлених 6-ти показниках були кращими, ніж параметри в юнаків із астеноїдним і дигестивним соматотипами; значення ЧСС після навантаження, ЖІ та РІ в юнаків із торакальним соматотипом були кращими, але параметри ЖЄЛ, ЧСС у спокої АТ систолічний, навпаки – значно гіршими, ніж у юнаків м'язового соматотипу.

Таблиця 3.11 – Результати юнаків із різними соматотипами на початку дослідження

№ з/п	Показник	Значення показника				
		\bar{x}	SD	Min	Max	K-S, p
<i>Астеноїдний соматотип (n=8)</i>						
1	ЖЄЛ, мл	2767.50	326.00	2380.0	3340.0	>.20
2	ЧСС у спокої, ск·хв ⁻¹	79.75	2.31	77.0	84.0	>.20
3	ЧСС після навантаження, ск·хв ⁻¹	124.13	4.42	116.0	130.0	>.20
4	АТ систолічний, мм рт. ст	120.00	4.00	114.0	126.0	>.20
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	70.88	2.36	66.0	74.0	>.20
6	Час відновлення після навантаження, с	140.50	8.93	120.0	150.0	>.20
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	50.00	3.78	44.0	54.0	>.20
8	СІ,%	50.50	3.34	46.0	54.0	>.20
9	РІ, у. о.	96.50	3.63	89.0	102.0	>.20
<i>Торакальний соматотип (n=12)</i>						
1	ЖЄЛ, мл	3070.00	156.90	2750.0	3250.0	>.20
2	ЧСС у спокої, ск·хв ⁻¹	77.50	3.75	73.0	85.0	>.20
3	ЧСС після навантаження, ск·хв ⁻¹	117.42	7.55	109.0	130.0	>.20
4	АТ систолічний, мм рт. ст	122.50	4.25	116.0	130.0	>.20
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	76.25	3.25	72.0	82.0	>.20
6	Час відновлення після навантаження, с	143.58	11.12	120.0	160.0	>.20
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	57.25	4.85	46.0	64.0	>.20
8	СІ,%	56.75	3.47	50.0	62.0	>.20
9	РІ, у. о.	81.25	5.29	72.0	90.0	>.20
<i>М'язовий соматотип (n=10)</i>						
1	ЖЄЛ, мл	3332.00	223.89	3000.0	3700.0	>.20
2	ЧСС у спокої, ск·хв ⁻¹	74.20	2.97	68.0	77.0	>.20
3	ЧСС після навантаження, ск·хв ⁻¹	128.00	7.10	118.0	140.0	>.20
4	АТ систолічний, мм рт. ст	124.10	5.57	117.0	131.0	>.20
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	76.40	3.27	70.0	81.0	>.20
6	Час відновлення після навантаження, с	131.50	8.58	116.0	142.0	>.20
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	50.60	3.66	45.0	58.0	>.20
8	СІ,%	57.2	4.39	49.0	63.0	>.20
9	РІ, у. о.	96.80	6.07	90.0	109.0	>.20
<i>Дигестивний соматотип (n=9)</i>						
1	ЖЄЛ, мл	2838.89	236.88	2550.0	3150.0	>.20
2	ЧСС у спокої, ск·хв ⁻¹	80.00	2.55	75.0	84.0	>.20
3	ЧСС після навантаження, ск·хв ⁻¹	133.11	9.79	116.0	145.0	>.20
4	АТ систолічний, мм рт. ст	125.44	6.58	118.0	139.0	>.20
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	80.00	2.50	76.0	84.0	>.20
6	Час відновлення після навантаження, с	139.56	12.99	116.0	152.0	>.20
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	42.78	3.42	40.0	50.0	<.15
8	СІ,%	49.78	2.86	46.0	56.0	>.20
9	РІ, у. о.	98.44	5.83	90.0	106.0	>.20

Таблиця 3.12 – Розбіжності результатів у юнаків із різними соматотипами на початку дослідження

Статистична характеристика	Порядковий номер показника								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Астеноїдний – торакальний соматотипи</i>									
t	-2.791	1.507	2.256	-1.318	-4.011	-.654	-3.560	-4.007	7.085
F	4.317	2.630	2.915	1.131	1.903	1.552	1.643	1.079	2.132
p	.012	.149	.037	.204	.001	.521	.002	.001	.000
<i>Астеноїдний – м'язовий соматотипи</i>									
t	-4.354	4.325	-1.344	-1.749	-4.006	2.172	-.341	-3.562	-.123
F	2.120	1.651	2.580	1.937	1.929	1.083	1.068	1.731	2.803
p	.000	.001	.198	.099	.001	.045	.738	.003	.904
<i>Астеноїдний – дигестивний соматотипи</i>									
t	-.521	-.211	-2.382	-2.027	-7.715	.172	4.138	.481	-.812
F	1.894	1.213	4.902	2.705	1.125	2.117	1.222	1.360	2.589
p	.610	.836	.038	.061	.000	.865	.000	.638	.429
<i>Торакальний – м'язовий соматотипи</i>									
t	-3.221	2.250	-3.362	-.764	-.107	2.806	3.569	-.269	-6.421
F	2.036	1.593	1.130	1.713	1.014	1.681	1.755	.791	1.315
p	.004	.036	.003	.454	.916	.011	.002	1.604	.000
<i>Торакальний – дигестивний соматотипи</i>									
t	2.693	-1.718	-4.156	-1.247	-2.875	.765	7.627	4.900	-7.055
F	2.279	2.168	1.682	2.392	1.691	1.364	2.008	1.467	1.214
p	.014	.102	.000	.228	.010	.454	.000	.000	.000
<i>М'язовий – дигестивний соматотипи</i>									
t	4.664	-4.537	-1.313	-.483	-2.670	-1.611	4.799	4.307	-.601
F	1.119	1.361	1.900	1.397	1.714	2.293	1.144	2.354	1.083
p	.000	.000	.207	.636	.016	.126	.000	.001	.556

Примітка. Виділено жирним значення *t*-критерія, що свідчать про статистично значущу розбіжність між двома середніми для непов'язаних вибірок

Водночас усі параметри, які при порівнянні відрізнялися на статистично значущу величину, у юнаків із м'язовим соматотипом були кращими, ніж у юнаків із астеноїдним та дигестивним соматотипами. Такими у м'язовому соматотипі були більшим ЖЄЛ і меншим ЧСС у спокої, ніж у астеноїдному та дигестивному соматотипах; тут необхідно враховувати, що менше значення ЧСС свідчить про більш ефективну діяльність серця у спокої. Крім цього, в юнаків із м'язовим соматотипом параметри ЖІ та СІ були більшими, ніж у юнаків із дигестивним соматотипом, тобто свідчили про кращий розвиток дихальної системи в аспекті повноцінного забезпечення організму киснем та кращий розвиток м'язової системи.

При порівнянні результатів юнаків із астеноїдним та дигестивним соматотипами виявили, що у перших кращими були значення ЧСС після використання дозованого фізичного навантаження, адже склали відповідно 124.13 ± 4.42 ск·хв⁻¹ та 133.11 ± 9.79 ск·хв⁻¹ ($t = -2.382$; $p < 0.05$), а також VCI – 50 ± 3.78 та 42.78 ± 3.42 мл·кг⁻¹ ($t = 4.138$; $p < 0.000$).

Наприкінці навчального року параметри юнаків кожного соматотипу відзначалися подібною тенденцією та певними особливостями. Тенденція полягала у тому, що протягом навчального року відбулися зміни у параметрах досліджуваних показників. Виявили це в усіх соматотипах, але мали місце певні особливості. Так, у юнаків із астеноїдним соматотипом статистично значущу зміну виявили у параметрах 4-ох із усіх 9-ти досліджуваних показників, у юнаків із торакальним соматотипом – 3-ох, юнаків із м'язовим та дигестивним соматотипами – відповідно 2-ох та 5-ти показників (див. *табл. 3.13*).

При цьому, в представників астеноїдного соматотипу такими параметрами відзначався стан діяльності серцево-судинної системи у спокої (за показником ЧСС у спокої, ЧСС після навантаження), під дією фізичного навантаження (PI) та нервово-м'язовою системою, а саме вказує на стан надмірного накопичення в м'язах структурних та енергетичних потенціалів, які поліпшують їхню працездатність (CI). Зміни в усіх таких показниках свідчили про негативну тенденцію, тобто вказували на погіршення стану функціонування відповідних цим показникам систем організму.

У юнаків із торакальним соматотипом наприкінці дослідження ЧСС після використання фізичного навантаження виявилася більшою, у середньому, на 11.08 ск·хв⁻¹, аніж встановлена на початку ($t = -7.571$; $p < 0.0001$). Те саме стосувалося відновлення організму після використання навантаження, адже на початку дослідження середній результат був 143.58 ± 11.12 с, а наприкінці дослідження – 148.08 ± 7.63 с ($t = -2.642$; $p < 0.05$). Стан надмірного накопичення в м'язах структурних та енергетичних потенціалів, які поліпшують їхню працездатність (CI) на початку навчального року був на рівні $56.72 \pm 3.47\%$, наприкінці – тільки $52.17 \pm 2.86\%$ ($t = 5.093$; $p < 0.000$).

У юнаків із м'язовим соматотипом, так само як у представників торакального типу, протягом навчального року погіршилися значення ЧСС після фізичного навантаження та час відновлення організму після такого навантаження. Відрізнялися тільки досягнуті юнаками цих соматотипів значення показників, адже ЧСС після навантаження збільшилась, у середньому, на 8.1 ск·хв⁻¹, порівняно зі значенням на початку ($t = -16.809$; $p < 0.000$); час відновлення організму після використання навантаження зріс на 5.5 с ($t = -2.811$; $p < 0.02$).

Таблиця 3.13 – Результати юнаків із різними соматотипами наприкінці дослідження та статистична достовірність їх зміни

№ з/п	Показник	Значення показника				$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	
		\bar{x}	SD	Min	Max	t	p
<i>Астеноїдний соматотип (n=8)</i>							
1	ЖЄЛ, мл	2645.0	286.65	2380.0	3150.0	0.1615	.876
2	ЧСС у спокої, ск.хв ⁻¹	85,875	1,1260	84.0	87.0	-11.158	.000
3	ЧСС після навантаження, ск.хв ⁻¹	137,125	3,3991	131.0	140.0	-17.197	.000
4	АТ систолічний, мм рт. ст	120.75	2.96	116.0	125.0	-1.528	.171
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	71.0	2.07	69.0	75.0	-0.174	.867
6	Час відн. після навантаження, с	142.88	7.00	127.0	148.0	-2.040	.081
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	47.06	5.82	35.50	54.50	1.355	.224
8	СІ,%	49.38	2.62	46.00	52.0	3.813	.007
9	РІ, у. о.	105.18	1.98	102.70	108.40	-5.174	.001
<i>Торакальний соматотип (n=12)</i>							
1	ЖЄЛ, мл	2991.67	92.52	2800.0	3100.0	2.065	.063
2	ЧСС у спокої, ск.хв ⁻¹	78.08	2.91	73.0	82.0	2.065	.349
3	ЧСС після навантаження, ск.хв ⁻¹	128.50	8.30	117.0	142.0	-7.571	.000
4	АТ систолічний, мм рт. ст	123.5	3.53	119.0	128.0	-1.509	.160
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	76.75	2.42	73.0	81.0	-1.149	.275
6	Час відн. після навантаження, с	148.08	7.63	132.0	158.0	-2.642	.023
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	56.00	3.57	47.0	61.0	2.068	.063
8	СІ,%	52.17	2.86	48.0	57.0	5.093	.000
9	РІ, у. о.	83.00	4.11	77.0	88.0	-1.473	.169
<i>М'язовий соматотип (n=10)</i>							
1	ЖЄЛ, мл	3276.00	162.70	3000,000	3540,000	1.292	.228
2	ЧСС у спокої, ск.хв ⁻¹	75.60	1.65	73,000	78,000	-2.040	.072
3	ЧСС після навантаження, ск.хв ⁻¹	136.10	6.47	127,000	146,000	-16.809	.000
4	АТ систолічний, мм рт. ст	123.80	5.71	116,000	132,000	0.410	.691
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	77.00	2.71	72,000	80,000	-1.616	.141
6	Час відн. після навантаження, с	137.00	4.94	129,000	144,000	-2.811	.020
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	49.50	2.07	46,000	54,000	2.079	.129
8	СІ,%	55.90	2.47	50,000	58,000	1.647	.134
9	РІ, у. о.	96.00	4.00	91,000	104,000	1.037	.327
<i>Дигестивний соматотип (n=9)</i>							
1	ЖЄЛ, мл	2654.44	188.89	2400,000	2950,000	8.829	.000
2	ЧСС у спокої, ск.хв ⁻¹	81.22	1.64	78,000	83,000	-1.976	.084
3	ЧСС після навантаження, ск.хв ⁻¹	145.00	6.60	134,000	152,000	-8.686	.000
4	АТ систолічний, мм рт. ст	125.00	4.18	120,000	134,000	.457	.660
5	АТ діастолічний, мм рт. ст	81.11	2.52	78,000	86,000	-1.754	.117
6	Час відн. після навантаження, с	147.44	12.71	124,000	160,000	-12.909	.000
7	ЖІ, мл·кг ⁻¹	40.56	3.43	38,000	47,000	8.000	.000
8	СІ,%	46.89	2.42	45,000	53,000	6.353	.000
9	РІ, у. о.	100.44	3.32	95,000	104,000	-1.732	.122

Примітка. Виділено жирним значення t-критерія, що свідчать про статистично значущу розбіжність між двома середніми для непов'язаних вибірок

Водночас відзначили, що найбільшу кількість функціональних показників, значення яких змінилися протягом навчального року, було встановлено в юнаків із дигестивним соматотипом. Зокрема, у них на 184.45 мл зменшилася ЖЄЛ, на 12.0 ск·хв⁻¹ збільшилася ЧСС після використання фізичного навантаження, на 7.88 с – час відновлення організму після його застосування ($p < 0.000$). Крім цього, у юнаків із дигестивним соматотипом зменшилося значення ЖІ, у середньому, на 2.22 мл·кг⁻¹, значення СІ – 2.89%. Результати в обох випадках засвідчували зменшення можливості організму постачати кисень системам, що задіяні у фізичній активності, та можливості скелетних м'язів виконувати свою основну функцію.

Виявлені зміни спричинили посилення розбіжностей між параметрами, досягнутих юнаками з певним соматотипом наприкінці навчального року (табл. 3.14). Так, у представників торакального соматотипу кількість показників, значення яких суттєво змінилися, становило по 7 із усіх 9 досліджуваних. Нагадаємо, що на початку дослідження таких було по 6 показників, але так само мали місце особливості, що полягали у такому: всі зазначені параметри у них були кращими, ніж у юнаків із астеноїдним, дигестивним соматотипами: 3 з усіх 9-ти показників, а саме ЧСС після навантаження, ЖІ та РІ) були кращими, ніж у юнаків із м'язового соматотипу. При цьому, в останніх значення 5-ти показників були кращими, ніж у представників астеноїдного соматотипу (решта не відрізнялася за величиною), та значення 8-ми показників були кращими, ніж у представників дигестивного соматотипу, за винятком АТ систолічного, який в усіх відповідав віковій нормі.

Що стосується юнаків із астеноїдним та дигестивним соматотипами, то параметри ЧСС після застосування дозованого фізичного навантаження, ЖІ та СІ були кращими у перших, а ЖЄЛ та ЧСС у спокої, навпаки – гіршими, ніж у других.

Таблиця 3.14 – Розбіжності результатів у юнаків із різними соматотипами наприкінці дослідження

Статистична характеристика	Порядковий номер показника								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Астеноїдний – торакальний соматотипи</i>									
t	-3.939	7.178	2.770	-1.814	-5.505	-1.543	-4.277	-2.213	14.109
F	9.599	6.659	5.956	1.418	1.363	1.190	2.664	1.192	4.314
p	.001	.000	.013	.086	.000	.140	.000	.040	.000
<i>Астеноїдний – м'язовий соматотипи</i>									
t	-5.900	15.021	.404	-1.365	-5.164	2.088	-1.238	-5.428	-5.909
F	3.104	2.138	3.625	3.713	1.711	2.004	7.925	1.121	4.082
p	.000	.000	.692	.191	.000	.053	.234	.000	.000
<i>Астеноїдний – дигестивний соматотипи</i>									
t	6.992	-6.757	-2.325	.164	-2.865	-1.877	7.026	9.700	-2.043
F	1.293	1.272	1.224	1.583	1.855	10.291	14.033	2.957	1.548
p	.000	.000	.035	.872	.012	.080	.000	.000	.059
<i>Торакальний – м'язовий соматотипи</i>									
t	-5.151	2.395	-2.357	-.151	-.229	3.945	5.081	-3.243	-7.474
F	3.092	3.116	1.643	2.619	1.256	2.384	2.975	.1336	1.057
p	.000	.027	.029	.881	.821	.001	.000	.004	.000
<i>Торакальний – дигестивний соматотипи</i>									
t	5.411	-2.900	-4.907	-0.891	-4.018	.144	9.998	4.465	-10.413
F	4.168	3.135	1.582	1.405	1.089	2.772	1.081	1.391	1.533
p	.000	.009	.000	.384	.001	.877	.000	.000	.000
<i>М'язовий – дигестивний соматотипи</i>									
t	7.708	-7.442	-2.966	-0.517	-3.412	-2.410	6.967	8.015	-2.617
F	1.348	1.006	1.039	1.864	1.153	6.608	2.753	1.041	1.451
p	.000	.000	.009	.612	.003	.280	.000	.000	.018

Примітка. Виділено жирним значення *t*-критерія, що свідчать про статистично значущу розбіжність між двома середніми для непов'язаних вибірок

Аналіз одержаних даних із позиції результатів подібних досліджень, але проведених іншими фахівцями, засвідчив наступне. Ще на початку виявили існування розбіжностей у значеннях фізіологічних показників юнаків із різними соматотипами. Наприкінці також мали місце особливості, а стосувалися вони неоднакової кількості показників, значення яких суттєво змінилися, а також величин цих значень у представників різних

соматотипів. Такі результати зумовлені комплексом причин, одна з основних – неоднаковий темп морфофункціонального дозрівання юнаків із певним соматотипом. Зокрема було встановлено, що при дозріванні представників торакального соматотипу вони у досягненні остаточних (дефінітивних) значень відстають від однолітків із м'язовим соматотипом, у середньому на півроку, тоді як представники астеноїдного соматотипу – на один рік, а представники дигестивного соматотипу – на півтора-два роки [96; 104; 110]. Така особливість позначається на прояві інших різних показників, у тому числі фізіологічних [100; 102; 103; 107; 112]. У зв'язку з цим розвиток можливостей організму значною мірою залежить від морфологічного та функціонального дозрівання органів і систем, що задіяні у прояві певного показника [97]. Ця інформація узгоджується з сучасними уявленнями про соматотип, як зовнішнє відображення конституції людини – цілісності морфофункціональних властивостей, що успадковані та набуті, є відносно стійкими у часі, пов'язані з темпом індивідуального розвитку, особливостями реактивності організму, стилем діяльності та матеріальними передумовами здібностей людини [79; 83; 85; 96]. Іншими словами, різні показники кожної молодої людини відзначаються особливостями досягнутих на даний момент параметрів. Але коли створюють вибірку за ознакою «соматотип», одразу видимою стає певна тенденція вияву параметрів різних показників. Одержані у нашому дослідженні результати, яких досягли досліджувані протягом другого семестру навчання у закладі вищої освіти, засвідчила, що однією з важливих причин цього є використана фізична активність. Так, наслідком такого процесу стало погіршення з усіх 9-ти досліджуваних показників: у юнаків із м'язовим соматотипом – 2-ох, у юнаків із торакальним соматотипом – 3-ох, астеноїдним – 4-ох, дигестивним – 5-ох.

Один із основних недоліків використаної фізичної активності був пов'язаний із епідемією Covid-19, адже було значно зменшено її обсяг, передусім у зв'язку з відсутністю обов'язкових занять фізичним вихованням у закладі вищої освіти. Оскільки юнаки використовували відмінні від необхідних обсяги фізичної активності, тому зниження значень функціональних показників свідчило, що в них не було сформовано мотивації внутрішнього типу щодо здійснення систематичної фізичної активності у вільний від навчання час [87]. Найбільш несприятливою тенденцією відзначались юнаки з дигестивним соматотипом, потім це стосувалось юнаків із астеноїдним та торакальним соматотипами; найменш несприятлива тенденція прослідковувалась у представників м'язового соматотипу.

Конкретизуючи результати в усіх соматотипах відзначаємо, що найкращі значення ЧСС після навантаження, ЖІ та РІ були в юнаків із торакальним соматотипом. Значення решти досліджуваних характеристик, за винятком АТ систолічного і діастолічного, найкращими були в юнаків із м'язовим соматотипом; особливості вияву АТ не враховували, оскільки в усіх вони знаходились у межах вікової норми. Щодо представників астеноїдного соматотипу, то їхні значення ЧСС після навантаження, ЖІ, РІ були кращими, ніж у юнаків із дигестивним соматотипом. У останніх кращими були значення ЖЄЛ та ЧСС у спокої, а значення інших показників були практично однаковими. Ці дані певною мірою підтверджують результати інших дослідників [25; 96]. Це дозволяє рекомендувати, щоб урахували виявлені особливості у практичній діяльності, а один із перспективних напрямів – моделювання досягнень юнаків 17-25 років у вигляді нормативів оцінки функціональних показників, рухової підготовленості, деяких інших показників, але з урахуванням особливостей, якими відзначаються представники кожного з наявних соматотипів [62; 85; 89; 90; 95]. У свою чергу вирішення такого завдання сприятиме поліпшенню ситуації, пов'язаної з практичним здійсненням персоналізації та індивідуалізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти для досягнення необхідного позитивного ефекту. Також іншим важливим моментом у досягненні такого ефекту буде використання диференційованих нормативів оцінки для посилення мотивації здобувачів здійснювати фізичну активність. Це зумовлено тим, що такі нормативи будуть реальними для їх досягнення кожним представником певного соматотипу. Крім цього, позитивний результат є стимулом для здобувача продовжувати здійснювати фізичну активність і навіть збільшувати її обсяги [100]. Важливим позитивом також буде використання одержаних даних у практиці спортивної діяльності, зокрема при прогнозуванні досягнень, плануванні обсягів фізичного навантаження для спортсменів із певним соматотипом [81; 85; 108].

Що стосується модернізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти в частині його організації та формування змісту на засадах персоналізованого підходу, основу якого становить урахування особливостей, що зумовлені соматотипом кожного здобувача. Основна ідея тут полягає у визначенні для кожного індивідуальної траєкторії досягнення мети, тобто освітній маршрут, сформований з урахуванням особливостей і потреб конкретної персони і спрямований на формування у неї мотивації внутрішнього типу до фізичної активності в позааудиторний час.

Результати проведеного експерименту підтвердили ефективність персоналізованого підходу в поліпшенні фізичної підготовленості дівчат

під час першого року навчання у закладі вищої освіти, основу якої становили розроблені нами нормативи оцінки фізичної підготовленості представниць наявних соматотипів. У зв'язку з цим розглядали використання інформації щодо поліпшення показників, як один із чинників, що визначає формування мотивації внутрішнього типу персони до здійснення нею фізичної активності. Саме тому мотив досягнення цілі, який було виокремлено нами та розглянуто як чинник, урахування якого дозволяє задовільнити психологічні потреби, а також дієвість пропонованих нормативів, виокремили як провідний у досягненні визначеної мети. Розроблені нами нормативи дозволяють урахувати персональні особливості здобувачів, стимулювати їх до здійснення фізичної активності у позааудиторний час. Демонстрація цього здобувачем є надійним підтвердженням сформованості в персони, яка була задіяна у дослідженні, мотивації внутрішнього типу [23; 25; 82; 97].

Можемо відзначити, що одержані результати підтверджують інформацію останніх досліджень [3; 25] та висновки, зроблені на основі узагальнення цих результатів і наявних даних про вплив спадковості на властивості психодинаміки людини, тобто його темперамент [88]. При цьому, в основі формування у межах цих рівнів типологічних груп, окрім зазначених (індивідуальність, спадкова залежність), знаходяться також інші спільні ознаки, передусім суміжність з темпами росту і розвитку організму [32; 39]. Останнє в аспекті соматотипів, як зазначалося нами раніше, відзначається такими особливостями: уповільненість і пролонгованість у часі зазначених процесів призводить до подовжених (доліхоморфних) пропорцій тіла, тоді як прискореність і швидкоплинність – до розширених (брахіморфних) пропорцій.

Що стосується типу темпераменту, який є виявом особливостей психодинамічного рівня, темпи росту і розвитку організму відзначаються таким: якщо вони є уповільненими у часі, тоді основна особливість індивіда полягає в наявності інфантилізму та нерозвиненості емоційно-вольової сфери; у випадку прискореного і швидкоплинного процесу, навпаки, індивід характеризується відносно високим рівнем сформованості емоційно-вольової сфери й активності. Водночас необхідно враховувати, що зв'язки певних типу темпераменту і соматотипу дотепер розглядали й інтерпретували неоднаково. Така ситуація була зумовлена відсутністю розмежування між змістовими і формально динамічними сторонами психічних процесів. При цьому, остання зумовлюється не стільки життєво-соціальним досвідом індивіда, скільки її вродженими біологічними особ-

ливостями. Загалом, можна зробити висновок про існування зв'язку між соматотипом та психічними якостями індивіда, який, хоча і є слабким, але статистично достовірним [66; 80].

Аналогічної позиції дотримуються іноземні дослідники [89], зокрема відзначають єдність тілесного та психічного, який полягає у темпі росту і розвитку, котрий однаковою мірою стосуються, як організму в цілому, так і центральної нервової системи, яка є складовою цього організму. Саме тому соматотип доречно розглядати як маркерну ознаку, тому що в ньому відносно стабільно та у зафіксованій формі розташовані результати перебігу онтогенезу взагалі та статевого дозрівання, зокрема.

Активізація діяльності позитивно впливає на індивіда, причому незалежно від його індивідуально-типологічних особливостей [14; 17]. Підтверджують зазначене результати кореляційного аналізу, проведеного нами у спеціальному дослідженні. Так, було встановлено, що у хлопців усіх соматотипів величини вияву показників пізнавальних процесів, функціональних та показників рухових якостей відзначаються високою статистичною залежністю від показників емоційного стану [18; 25].

Отримані нами дані підтверджувались результатами інших дослідників. Так, були виявлені дуже слабкі кореляційні зв'язки між кожною соматометричною ознакою та кожним досліджуваним показником процесуально-психологічного рівня. Стосувалося це, передусім розпізнання образів, ефективності інтелектуальних дій, які виконуються одночасно, а також які виконуються послідовно. Передусім це стосувалося показника кумулятивного зв'язку, тобто коли визначали суму коефіцієнтів парної кореляції. Встановили, що одержані значення підтверджували наявність взаємозв'язків між соматометричними та психометричними ознаками [18; 43]. Такий результат дозволяє зробити висновок про те, що виявлені статистичні зв'язки можуть свідчити про зумовленість однієї часткової конституції, якою є соматична конституція, або соматотип, та психодинамічної конституції, якою є особливість енергетичного забезпечення такої психічної функції, як пам'ять та інтелект.

У зв'язку із зазначеним важливою є думку про те, що загальним виявом конституції є, ймовірно, показники біохронології, адже людину розглядають як біосоціальну цілісність, яка живе і розвивається в єдиному часовому просторі, а також яка відзначається особливостями реактивності, тому що такі психічні функції, як пам'ять й інтелект, відображають реакцію психофізіологічних властивостей на тестові завдання [10; 109].

Урахування зазначеної інформації та концептуальних положень сучасної педагогічної та науки про фізичне виховання, що стосуються фо-

рмування змісту його навчально-виховної діяльності та способи реалізації цього змісту [3; 4; 17; 33; 51], а також про управління цим процесом [3; 4; 25; 43], сприяло формуванню позиції щодо програмування, як основи для проектування і реалізації змісту фізичного виховання, використання якого сприяє поліпшенню психофізіологічного стану здобувачів вищої освіти. У зв'язку із зазначеним важливою є інформація про сутність програмування та інші особливості цього процесу.

Передусім відзначаємо, що використання результату програмування певного освітнього процесу дозволяє зменшити частку експромтів учителя (викладача) та забезпечити досягнення запланованого результату [19; 34; 45]. Таким результатом є програма, під якою розуміють зміст і план діяльності; коротке викладення змісту навчального матеріалу чи опис алгоритму вирішення завдання [11].

У фізичному вихованні на програмування покладають надію, яка значною мірою стосується оптимізації в управлінні цим педагогічним процесом для досягнення позитивного результату у формуванні знань, умінь, навичок, а також поліпшення рухових якостей, показників здоров'я, психологічних характеристик [55; 64]. У найбільш загальному вигляді програмування – процес підготовки до вирішення поставлених завдань, який передбачає: складання плану їхнього вирішення, що виглядає як набір операцій (алгоритмічне описання операцій); опис такого плану (складання програми); відтворення цього плану (вже у вигляді програми) – реалізація програми практично [11].

Ураховуючи одержані дані, проаналізували сучасну інформацію про дієві шляхи, підходи і способи здійснення фізичної активності здобувачів вищої освіти для вирішення визначених суспільством завдань. Брали до уваги, що обов'язкові навчальні пари з фізичного виховання у закладі вищої освіти сьогодні відбуваються протягом першого-другого років навчання, їхня кількість становить одну, рідше – дві навчальні пари або 2 та 4 години у тиждень відповідно [72]. Потім (3-4 роки навчання) таку фізичну активність здобувачам пропонується здійснювати під час факультативних занять у другій половині дня. Але це не сприяє досягненню ними мінімально необхідної норми фізичної активності, а відтак – високих значень показників, що використовуються для оцінювання результативності фізичного виховання у закладі вищої освіти [13; 21; 68]. Означена організація фізичного виховання як педагогічного процесу не сприяє навіть не розвитку, а підтриманню на досягнутому рівні показників психофізіологічного стану і здоров'я [41; 49].

На думку деяких дослідників [67] об'єктивними причинами відмінного від необхідного результату фізичного виховання у ЗВО є: недостатня кількість позааудиторних занять; низький рівень мотивації до таких занять та використання новітніх технологій, сучасних технічних засобів; недостатній рівень спеціальних знань і практичних умінь, а також фінансове забезпечення; низька ефективність управління фізичним вихованням у ЗВО. При цьому зазначені автори акцентують увагу на думці Т. Круцевич, що чинна система фізичного виховання у ЗВО використовує три рівні організації занять різного ступеня регламентації. Так, перший рівень відображає академічну (обов'язкові навчальні пари) форму, другий – факультативні (самодіяльні заняття у секціях, клубах за інтересом) форми, третій – самостійні (індивідуальні й групові заняття спортивного чи фізкультурно-кондиційного характеру) форми, а також спортивно-ігрові заняття за вільним вибором, змагальні форми організації занять, туристичні походи, «малі» форми занять.

Одна з провідних причин поміж зазначених пов'язана з мотивацією: на сьогоднішній день фізичне виховання студентів не забезпечує реалізації обов'язкової умови педагогіки – співпраця педагога і вихованця [21; 49]; навпаки, має місце ситуація, коли викладач і студент знаходяться в ситуації протистояння [67]. Значною мірою це пов'язано у неврахуванні викладачем ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, що складають сутність особистості студента. Відтак фізичне виховання у свідомості студентів стає механічною діяльністю, а її головна мета – скласти нормативи й отримати залік [21; 68].

Проведеним раніше дослідженням було встановлено, що на початку навчання у ЗВО дівчата відзначаються несформованою мотивацією до фізичної активності, передусім у позааудиторний час, а це засвідчує необхідність у першій-другий роки під час навчальних пар із фізичного виховання істотно збільшити увагу викладача до вирішення цього важливого завдання [4].

Забезпечити належний рівень фізичного виховання у ЗВО можна використанням базових моделей, що містять поєднання різних форм організації фізичної активності [72]. Зокрема цими авторами пропонується: секційна модель – створення широкої мережі спеціалізованих спортивних та загальнооздоровчих секцій (гуртків, клубів), що діють за фіксованим розкладом у позааудиторний час; професійно орієнтована модель – розроблення програм із фізичного виховання, що спрямовані на враху-

вання особливостей майбутньої професії (вчитель, лікар, офісний працівник, програміст тощо), або альтернативних варіантів таких програм (виключно спортивні секції чи військово-прикладного змісту, тобто поглибленої військової, військово-медичної підготовки з елементами загальної фізичної). Ще одна пропонується модель [67] – традиційна, тобто яка передбачає збереження фізичного виховання як обов'язкової дисципліни з визначеною кількістю кредитів, заліком, обов'язковими навчальними парами у розкладі, які студенти можуть відвідувати у складі групи або займатись за вибором (у спортивних секціях, оздоровчих гуртках, клубах) у позааудиторний час. Водночас, пропонується модель, змістом якої є індивідуалізація. Тут основним є закріплення за кожним студентом працівника кафедри фізичного виховання (іншого спеціалізованого підрозділу), який: виконує роль тьютора з питань оздоровлення, фізичного розвитку; рекомендує організовані (самостійні) форми фізичної активності студента; розробляє індивідуальну програму фізичного розвитку; здійснює періодичні зустрічі зі студентом для узгодження питань, що виникають в останнього під час фізичної активності.

Інші дослідники [4; 37] відзначають перспективність використання персоналізованого, персоналізованого підходів до організації освітнього процесу, у тому числі фізичного виховання. У зв'язку з цим зазначаємо, що на сучасному етапі більшість дослідників засадничим у персоналізованому підході вбачає використання поглядів педагогічних персоналій у контексті розвитку освіти в Україні.

Що стосується персоналізованого підходу, то тут відзначаємо таке. За інформацією О. Братанича [8] персоналізація (від латинського «persona» – особистість) – процес, результатом якого є одержання суб'єктом ідеального уявлення про життєдіяльності інших і можливості виступати в суспільному житті як особистість; сутність персоналізації – дієві перетворення інтелектуальної та афективно-потребової сфери особистості, що відбувається внаслідок її діяльності», а пов'язують її з освітою, навчанням, ученням.

А. В. Петрівський (цит. за [47]) зазначає: персоналізація – процес надбання конкретною людиною загальнолюдських, суспільно значущих, індивідуально-неповторних властивостей і якостей, що дозволяють самобутньо виконувати певну соціальну роль, творчо спілкуватися, активно впливати на сприйняття людьми себе і оцінку власної особистості і діяльності.

З іншого боку, персоналізацію визначають як процес набуття суб'єктом загальнолюдських, суспільно-важливих, індивідуально-неповторних властивостей і якостей, що дозволяють оригінально виконувати певну роль, творчо будувати спілкування з іншими людьми, активно впливати на їхнє сприйняття, оцінки власної особи і діяльності [60, с. 77]. Персоналізація також розглядається як вищий рівень соціалізації, тобто якісно нова форма, що підкреслює цілісний, інтегральний характер особистості кожної окремої людини, та передбачає розвиток самостійності, спонукає індивіда до активної діяльності [8]. У зв'язку з цим особистісний вимір виступає суттю побудови освітнього процесу [47], а здатність до персоналізації необхідно розглядати як характеристику сукупності індивідуально-психологічних особливостей людини, що забезпечують її спроможність до соціально значущих дій, та мають перетворювальний вплив на інших людей.

Ураховуючи зазначене, проаналізували інформацію дослідників щодо ознак, які необхідно використовувати для реалізації персоналізованого підходу в освітньому процесі взагалі та фізичному вихованні зокрема. Відзначаємо, що значна кількість дослідників [17; 25; 88] наголошує на високій ефективності ознак, що мають біологічну основу, тобто тривалий час практично не змінюються і, водночас, відображають різні сторони життєдіяльності організму. Відповідають таким характеристикам генетичні маркери, оскільки кожний із них відображає комплекс різних особливостей певної вибірки людей, зокрема морфологічних, психодинамічних, процесуально-психологічних, особистісних особливостей [88]. У зв'язку з багатьма причинами при організації фізичного виховання на сучасному етапі реально використовувати лише деякі маркери, один із них – соматотип. Ця ознака індивіда розглядається фахівцями як комплексний показник, котрий є частиною інтегральної індивідуальності людини, відзначається стійкістю, асоційованістю з певним станом реактивності організму, темпами онтогенезу та зв'язком із процесами життєдіяльності [17; 25; 43].

З іншого боку необхідно зазначити, що дослідники [8; 47] не ототожнюють диференціацію та індивідуалізацію з персоналізацією освітнього процесу. Зокрема, індивідуалізація останнього ґрунтується, переважно на особливостях індивіда, тоді як особистісно-зорієнтований освітній процес – на особистісних, а персоналізоване – на індивідних, особистісних особливостях та емоційно-почуттєвій сфері індивіда.

Ураховуючи зазначену раніше інформацію, визначили педагогічні умови персоналізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти під

час комбінованої (змішаної) організації освітнього процесу. При цьому враховували, що педагогічні умови – необхідні обставини, які сприяють та уможливають досягнення очікуваного результату внаслідок реалізації педагогічного процесу [27]. У нашому випадку таким процесом є фізичне виховання; деякими необхідними обставинами – визначені форми організації занять, методи, прийоми, засоби впливу, реалізація яких сприяє досягненню запланованого результату [50].

Конкретизуючи виокремлені педагогічні умови відзначили, що перша скеровує діяльність викладача фізичного виховання у закладі вищої освіти на формування мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів до самоосвіти і самовдосконалення з фізичної активності шляхом розвитку ціннісних орієнтацій, професійної самосвідомості, Я-концепції, морально-вольових якостей. Визначальними тут є завдання, що дозволяють скерувати діяльність здобувачів на досягнення гарної статури, високого рівня соматичного, психічного здоров'я, спроможності керувати власним емоційним станом, а також можливості спілкуватися з іншими учасниками фізичної активності, досягати розвивального ефекту в пізнавальних інтересах, задовільняти потребу отримувати нові знання.

Інша педагогічна умова – поетапна актуалізація мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до самоосвіти і самовдосконалення з фізичної активності протягом навчання у закладі вищої освіти. Вона безпосередньо пов'язана з організаційним аспектом фізичної активності здобувачів під час реалізації основної форми занять.

Наступна виокремлена педагогічна умова полягає у необхідності викладачу фізичного виховання формувати персональну траєкторію накопичення знань, практичних умінь і навичок, що стосуються фізичної активності. Передбачала ця умова досягнення кожним здобувачем поставленої мети, але виходячи з індивідуальних особливостей, зокрема його «сильних» і «слабких» сторін, виконання комплексу організаційно-методичних заходів. Передусім основу таких заходів становили інноваційні технології комунікації, а стосувалися вони онлайн (дистанційної) та офлайн способів здійснення освітнього процесу. Реалізація онлайн навчання повинна передбачати сучасні засоби передавання й отримання інформації, способи комунікації викладачів та здобувачів, реалізацію змісту інших виокремлених педагогічних умов. Реалізація офлайн навчання передбачає, крім іншого, також виконання вимог принципів доступності, інтерактивності й адресної передачі інформації, а також забезпечення її

різнобічності, інтегрування з інформацією інших (суміжних) навчальних дисциплін, систематичного оновлення.

Інша педагогічна умова – забезпечення розвивальної спрямованості фізичної активності здобувачів при змішаному навчанні. Вона передбачала, передусім конкретизацію завдань та змісту практичних занять. Такі завдання стосувалися основних характеристик здобувачів, які необхідно розвивати, та окреслювали складові змісту фізичної активності кожного здобувача, але обов'язково з урахуванням індивідуальних особливостей на підставі такої генетично зумовленої ознаки, як соматотип.

Зазначені педагогічні умови знайшли відображення в алгоритмі формування і реалізації змісту експериментальної методики поліпшення показників психофізіологічного стану здобувачів вищої освіти шляхом використання кожним власної освітньої траєкторії з реалізації фізичної активності. У зв'язку з цим провели аналіз та систематизацію інформації, що була одержана та представлена раніше. Відзначили, що основна ідея такої методики – фізична активність здобувачів, яка відбувається під час обов'язкових навчальних занять у перший-другий роки навчання в ЗВО передбачає два змістових напрямки. Один із них – методична підготовка з фізичної активності, інший напрямок – практика фізичної активності. Кожний напрямок відображає відповідний комплекс завдань, а відтак зумовлює особливості організації, формування змісту та його реалізації у практичній діяльності. Загальним для обох напрямків є виконання визначених вимог, одна з них – у кожного здобувача вищої освіти насамперед діагностують соматотип. Інша вимога передбачає використання однакового алгоритму при наповненні необхідною інформацією напрямку «методична підготовка з фізичної активності» та напрямку «практика реалізації фізичної активності». Наступна вимога стосувалась урахування сутності термінопоняття «алгоритм» – набір інструкцій, які описують порядок дій виконавця, щоб досягти результату розв'язання задачі за скінченну кількість дій; скінчена послідовність указівок на виконання дій, спрямованих на розв'язування задачі (вирішення завдання); алгоритм складається з окремих кроків, які потрібно виконати в певному порядку [73].

Запропонований нами алгоритм передбачає інструкції, що стосуються:

- визначення завдань напрямку (1);
- формування організаційного забезпечення напрямку, враховуючи змішану форму навчання (2);

- формування змістового забезпечення напрямку з урахуванням особливостей змішаної форми навчання та таких, що зумовлені соматотипом здобувача (3);
- формування дієвої системи оцінювання і контролю досягнень здобувачів з урахуванням особливостей змішаної форми навчання та таких, що зумовлені соматотипом здобувача (4);
- формування змісту саморозвитку викладача фізичного виховання у зв'язку з організаційно-змістовими особливостями напрямку (5).

Кожна інструкція, у свою чергу, залежно від напрямку передбачає певну кількість дій викладача (надалі – педагогічних дій). Саме це було основною відмінністю визначених напрямків експериментальної методики фізичної активності здобувачів вищої освіти.

Конкретизуючи кожний із зазначених напрямків відзначаємо наступне. Методичну підготовку з фізичної активності здобувачів, як один із напрямків експериментальної методики, зорієнтовано на формування знань, що сприяють посиленню мотивації здобувачів здійснювати практично таку активність у позааудиторний час, а також наповнювати її змістом, передусім сучасними техніками регулювання психічного стану та фізичними вправами для досягнення розвивального та (або) оздоровчого ефекту, враховуючи при цьому зумовлені соматотипом особливості. Також виразний персоналізований характер напрямку, що розглядається, полягає у самовизначенні кожного здобувача в частині засобів і методів, які він бажає використати для одержання додаткової інформації з питань, що були змістом лекційних занять.

Практика реалізації фізичної активності, як інший виокремлений напрям експериментальної методики, передбачала вирішення завдань з розвитку функціональних, рухових, психофізіологічних можливостей здобувачів під час навчальних пар із фізичного виховання, а також в інших формах фізичної активності, що відбуваються у позааудиторній діяльності здобувачів. Одним із провідних у забезпеченні тут персоналізованого підходу є врахування у дівчат і хлопців особливостей зазначених характеристик, що зумовлені їхніми соматотипами, а також значень цих характеристик. В останньому випадку на початку навчання це були вихідні значення таких характеристик, а згодом – поточні значення, одержані внаслідок їхньої зміни протягом визначеного періоду часу.

Що стосується інструкцій, які утворювали *алгоритм методичної підготовки з фізичної активності здобувачів*, то тут відзначаємо таке. Пер-

ша з таких інструкцій стосується визначення завдань методичної підготовки з фізичної активності. Початкова педагогічна дія (1.1) – виокремити основні завдання, інша дія (1.2) – конкретизувати ці завдання частковими, тобто деталізувати основне завдання декількома поточними завданнями. У найбільш загальному вигляді основі завдання методичної підготовки з фізичної активності стосуються такого: формування знань, передусім методичного характеру в аспекті організації, розроблення змісту фізичної активності певної спрямованості; формування знань про особливості різних можливостей представників і представниць кожного з наявних соматотипів; із урахуванням особливостей, що зумовлені соматотипом, формування знань, які стосуються володіння сучасними техніками регулювання психоемоційного стану, а також знань про фізичні вправи та їх дозування, спрямовані на досягнення необхідного ефекту (розвивального, оздоровчого, підтримування досягнутих результатів) від здійснення фізичної активності. Наступна педагогічна дія (1.3) – визначення місця виокремлених завдань протягом першого та другого років навчання.

Друга інструкція стосується формування організаційного забезпечення напрямку, що розглядається, з урахуванням змішаної форми навчання. Така інструкція передбачає декілька педагогічних дій. Одна з них (2.1) – визначення кількості занять для надання здобувачам необхідної інформації та їх розподіл у навчальному році. Інші дії передбачають визначення: тематики кожного такого заняття (2.2); методів передачі навчальної інформації (2.3); засобів здійснення комунікації викладача та здобувачів, передусім інноваційних технологій комунікації (2.4).

Третя визначена інструкція містить педагогічні дії, що спрямовані на формування змістового забезпечення напрямку з урахуванням можливості переходу на дистанційне навчання. Такими діями після врахування особливостей, зумовлених соматотипами, є визначення: тематики лекційних занять (3.1); мотивів і ситуативних чинників для посилення мотивації здобувачів до отримання нових знань (3.2); мотивів і ситуативних чинників для посилення мотивації здобувачів практично здійснювати фізичну активність (3.3). Після цього, виконується дія (3.4) з наочного оформлення встановленої тематики для передавання відповідної інформації у випадку дистанційного навчання.

Наступна, четверта інструкція, відображає педагогічні дії, що покликані сформуванню дієву систему оцінювання досягнень здобувачів та контролю за визначеними характеристиками і параметрами при змішаній

формі навчання, основу яких становлять особливості, що зумовлені соматотипами цих здобувачів. Вирішуючи перше зазначене завдання дії викладача стосуються такого: вибору шкали оцінювання (4.1); урахування стимулювальної функції оцінки, насамперед формуванням комплексу стимулів і заохочень (4.2); озвучування в колективі тільки позитиву про виконання певним здобувачем поставленого завдання (4.3); за наявності недоліків не акцентує на них уваги в присутності групи (4.4); здійснює розбір недоліків в індивідуальній бесіді, її мета – стимулювати здобувача до подальшої діяльності з навчання, а не здійснити покарання (4.5); при формуванні оцінки виходити з особливостей, що зумовлені соматотипом здобувача (враховувати слабкі та сильні сторони, особливості сприйняття інформації, мислення, запам'ятовування) (4.6); визначити власні дії з оцінювання здобувачів у випадку дистанційного навчання (4.7).

Вирішення завдання щодо контролю за характеристиками, що будуть вивчатися, та параметрами навантажень, які використовуються під час занять фізичними вправами, потребує виконання наступних педагогічних дій. Передусім такою є дія, спрямована на визначення видів контролю, що будуть застосовані у педагогічному процесі (4.8). Наступними є такі дії викладача: визначення часових меж для реалізації вихідного, поточного, підсумкового видів контролю протягом навчального року (4.9); визначення порядку і складу власних дій викладача при проведенні оперативного контролю під час кожного заняття (4.10); розроблення (використання наявних) нормативів оцінки знань здобувачів, але при цьому обов'язково вони мають бути диференційованими (зокрема, враховувати вихідні параметри знань і визначати наявність їх приросту) (4.11); розроблення рекомендацій для здобувачів зі здійснення самоосвіти (4.12).

Крайня, п'ята інструкція, містить педагогічні дії, реалізація яких дозволяє викладачеві фізичного виховання сформулювати зміст свого особистого розвитку у питаннях, що стосуються усіх аспектів забезпечення та реалізації методичної підготовки з фізичної активності здобувачів вищої освіти. Необхідними у цьому випадку діями будуть такі: визначення кола питань, за якими необхідно здійснити самоосвіту (5.1); усвідомлення таких важливих для педагога категорій, як наявність бажання передавати знання, активність у цій діяльності в різних аспектах (підготовка до заняття, проведення його, комунікація зі здобувачами на перервах, у соціальних мережах тощо), компетентність (5.2); сформулювати по кожному з визначених питань позицію щодо обґрунтування його важливості, використовуючи

для цього, насамперед різні приклади (5.3); визначити мотиви і ситуативні чинники, врахування яких сприятиме посиленню інтересу, бажань до самоосвіти (5.4); визначити найбільш ефективні засоби, методи отримання необхідної інформації та дієві способи оволодіння нею (5.5).

Конкретизуючи алгоритм іншого виокремленого напрямку, а саме який стосується *практики фізичної активності здобувачів*, відзначаємо наступне. Перша інструкція відображає необхідність визначення завдань практичного здійснення фізичної активності у різних формах її організації та передбачає наступні педагогічні дії. Початкова педагогічна дія (1.1) – виокремити поточні завдання, наступна дія (1.2) – конкретизувати кожне таке завдання адекватною кількістю оперативних завдань. У найбільш загальному вигляді поточні завдання стосуються поліпшення важливих функціональних можливостей, кожної визначеної рухової якості, в обох випадках із урахуванням зумовлених певним соматотипом особливостей. Крім цього, ще одним поточним завданням є формування рухових навичок й умінь у діях, що вивчаються, незважаючи на їхню зорієнтованість (розвивальна, оздоровча, підтримування досягнутих результатів, використання у позааудиторній фізичній активності).

Що стосується оперативних завдань, то їхня основа – виконати визначений викладачем зміст кожного обов'язкового заняття з фізичного виховання, а особливе побажання – хоча б часткове, але відтворення цього змісту здобувачем під час здійснення ним фізичної активності у позааудиторний час.

Після здійснення зазначених педагогічних дій, реалізуємо наступну, а саме встановлюємо місце кожного виокремленого оперативного завдання протягом першого та другого років навчання (1.3). Потім так само розподіляємо оперативні завдання, що сформовані до кожного поточного завдання (1.4).

Друга інструкція стосується формування організаційного забезпечення напрямку, що розглядається, враховуючи можливість реалізації змішаної форми навчання. Передбачає така інструкція декілька педагогічних дій. Одна з них (2.1) – визначення форм організації фізичної активності для їх реалізації протягом навчального року. Інші дії спрямовано на таке: розподіл виокремлених форм протягом тижня та навчального року, для обов'язкових занять з фізичного виховання – з урахуванням погодних умов, як основи вибору місця занять, та тренувального ефекту від попередніх занять (2.2); для кожного обов'язкового заняття з фізичного

виховання визначення його спрямованості з урахуванням особливостей наявних соматотипів, доцільності впливу не більше, ніж на два показника, та об'єднання таких занять у серії (2.3); використання адекватних методів організації діяльності здобувачів на заняття, але з переважним акцентом на колове тренування, ігровий, змагальний методи (2.4).

Третя інструкція містить педагогічні дії, що дозволяють сформувати адекватне змістове забезпечення напрямку, враховуючи можливість реалізації у закладі вищої освіти дистанційного навчання. Проте перша дія передбачала навчання у звичайному (офлайн) режимі, а стосувалася вона розподілу визначених завдань протягом навчального року для реалізації під час обов'язкових занять з фізичного виховання (3.1). Інші педагогічні дії передбачали визначення для таких занять: оптимальних параметрів фізичних навантажень, спрямованих на підвищення функціональних можливостей дівчат і хлопців із різними соматотипами протягом першого навчального семестру (3.2); комплексу рухливих і спортивних ігор для їх використання на кожному занятті (3.3); адекватних засобів, методів і способів оволодіння новими руховими діями для їх подальшого використання у позааудиторній фізичній активності (3.4); мотивів і ситуативних чинників для посилення мотивації здобувачів на кожному занятті виконувати всі поставлені завдання (3.5); коригування змісту, враховуючи інтереси і побажань здобувачів (щодо фізичних вправ, рухливих, спортивних ігор) для реалізації протягом другого навчального семестру (3.6). Тут необхідно зазначити, що такі самі дії реалізують при плануванні змісту занять з фізичного виховання для здобувачів другого року навчання.

Що стосується змісту фізичної активності, яку кожному здобувачу рекомендуємо реалізувати у вільний від навчання час, то тут основу більшості педагогічних дій становило врахування особливостей, якими відзначаються дівчата і хлопці з наявними соматотипами. Зокрема, така дія передбачає формування здобувачем разом із викладачем персональних завдань, які протягом певного періоду часу будуть реалізовуватись у позааудиторний час (3.7). Тут відзначаємо, що у межах означеної дії визначено комплекс компонентів такої дії, а це є дуже важливим у визначенні оптимальних параметрів тренувальних програм, які пропонуються кожному здобувачу. Зазначені компоненти передбачають, враховуючи особливості статі й соматотипу здобувача: визначення початкових значень показників, що вивчаються (вихідний контроль); порівняння їх з нормативними для певних статі й соматотипу; визначення мотивів і ситуа-

тивних чинників, які при реалізації сприятимуть посиленню мотивації до здійснення фізичної активності; узгодження величини можливого приросту значень показників, що потребують першочергового впливу; визначення засобів і методів для поточної комунікації, особливо у випадку дистанційного навчання.

Наступна, четверта інструкція, відображає педагогічні дії, спрямовані на формування ефективної системи оцінювання змін (приросту) у значеннях показників, на які планується здійснювати першочерговий вплив, а також дієвої системи контролю за показниками і параметрами при змішаній формі навчання, основу яких становлять особливості, що зумовлені соматотипами цих здобувачів. Педагогічні дії, спрямовані на вирішення завдань цієї інструкції, практично не відрізняються від визначених для здійснення методичної підготовки здобувачів із фізичної активності (див. 4.1-4.12). Певного уточнення потребує педагогічна дія, пов'язана з визначенням порядку і складу здійснення оперативного контролю (4.10). Реалізується він так само, на кожному занятті з фізичного виховання, а особливість полягає у характеристиках, які вивчаються під час заняття. Такими є, передусім частота серцевих скорочень та зовнішні ознаки: в обох випадках з їх допомогою стежать за адекватністю відповіді організму здобувача на пропоноване фізичне навантаження. Щодо іншої педагогічної дії, яка потребує певних уточнень, то це (4.11) – розроблення (використання наявних) нормативів оцінки тих характеристик, що будуть вивчатись у здобувачів, але при цьому обов'язково вони мають бути диференційованими (окремо для дівчат і хлопців). Основна відмінність тут пов'язана з тим, що досліджувані психофізіологічні характеристики відрізняються у представників різних соматотипів. У зв'язку з цим були розроблені нормативи оцінки таких характеристик для дівчат із різними соматотипами, а також для хлопців із різними соматотипами віку 17-18 та 19-20 років (відповідно для здобувачів першого та другого років навчання у ЗВО).

Остання п'ята інструкція передбачає педагогічні дії, реалізація яких дозволяє викладачеві фізичного виховання сформулювати зміст свого особистого розвитку у питаннях щодо забезпечення і здійснення практичної підготовки з фізичної активності здобувачів вищої освіти. Педагогічні дії, що складають основу цієї інструкції, практично не відрізняються від визначених для методичної підготовки з фізичної активності. Так, однією з педагогічних дій викладача фізичного виховання є визначення комплексу питань для самоосвіти (5.1), інша дія – усвідомлення шляхів і способів

передачі здобувачам знань й умінь, передусім щодо оволодіння новими рухових дій, а також активність у видах діяльності, що пов'язані із заняттями фізичним вихованням, першочергово – з підготовки до заняття, моделювання його проведення, комунікація зі здобувачами на перервах, у соціальних мережах для отримання необхідної інформації (ситуативно визначає викладач з фізичного виховання), компетентність у вирішенні поставлених завдань (5.2); визначення своїх дій для активізації здобувачів вирішувати завдання поточного заняття з фізичного виховання (5.3); визначення власних мотивів і ситуативних чинників, урахування яких сприятиме посиленню інтересу й бажань до самоосвіти (5.4); визначення найбільш ефективних засобів, методів вирішення поставлених завдань, у тому числі адекватні параметри фізичних навантажень (5.5).

Отже, враховуючи одержані теоретичну інформацію та емпіричні дані було розроблено методику поліпшення показників психофізіологічного стану здобувачів вищої освіти шляхом використання кожним власної освітньої траєкторії з реалізації фізичної активності. Основою такої методики є алгоритм для формування і реалізації змісту фізичної активності здобувачів вищої освіти. Проте не вирішеним залишається важливе завдання, а саме доведення експериментально дієвості розробленої методики.

Висновки

1. Ситуація з фізичним вихованням у закладах вищої освіти країни на сучасному етапі не сприяє не тільки розвитку, але й підтриманню на досягнутому рівні показників психофізіологічного стану і здоров'я студентів, мінімально необхідної норми їх фізичної активності.

2. Дотепер у психолого-педагогічній літературі відсутнє чітке розуміння термінопонять «персоніфікований підхід», «персоналізований підхід». Відкритим залишається також питання про застосування на сучасному етапі цих підходів у освітньому процесі, про їхні особливості, характерні ознаки, а також конкретизовані критерії, показники та рівні.

3. Однією з перспективних ознак у аспекті реалізації персоналізованого підходу до здобувачів закладу вищої освіти під час фізичного виховання є такий генетичний маркер, як соматотип, а спрямованість фізичної активності на поліпшення функціональних і рухових можливостей. Іншими важливим завданнями є навчання нових рухових дій та досягти позитивного результату у формуванні нових необхідних знань.

4. Виокремлено педагогічні умови персоналізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти під час комбінованої (змішаної) організації освітнього процесу: формування мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів до самоосвіти і самовдосконалення з фізичної активності; поетапна актуалізація зазначеного ставлення здобувачів вищої освіти до самоосвіти і самовдосконалення з фізичної активності протягом навчання у ЗВО; формування персональної траєкторії накопичення знань, практичних умінь і навичок, що стосуються фізичної активності; забезпечення розвивальної спрямованості фізичної активності здобувачів при змішаному навчанні.

5. Виокремлені педагогічні умови знайшли відображення в алгоритмі формування і реалізації змісту експериментальної методики поліпшення показників психофізіологічного стану здобувачів вищої освіти шляхом персоналізації освітніх траєкторій з реалізації фізичної активності. Основна ідея методики – фізична активність здобувачів під час обов'язкових навчальних занять у перший-другий роки навчання передбачає два змістових напрямки: методична підготовка з фізичної активності, практика фізичної активності. Кожний напрямок представлено алгоритмом, що об'єднує такі інструкції: визначення завдань напрямку; формування організаційного забезпечення напрямку, враховуючи змішану форму навчання; формування змістового забезпечення напрямку з урахуванням особливостей змішаної форми навчання та таких, що зумовлені соматотипом здобувача; формування дієвої системи оцінювання і контролю досягнень здобувачів з урахуванням особливостей змішаної форми навчання та таких, що зумовлені соматотипом здобувача; формування змісту саморозвитку викладача фізичного виховання у зв'язку з організаційно-змістовими особливостями напрямку.

Список використаних джерел

1. Ареф'єв В. Г., Єдинак Г. А. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): навч. посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2007. 248 с.
2. Ареф'єв В. Г. Теоретико-методичні засади диференціації розвивально-оздоровчих занять з фізичної культури учнів основної школи: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 40 с.
3. Арламовський Р. В. Удосконалення фізичної підготовленості підлітків з різним соматотипом: автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 20 с.

4. Банах В. Персоніфікований підхід до фізичного виховання студентської молоді. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2019. Вип. 15. С. 11-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.32626/2309-8082.2019-15.11-15>
5. Банах В. І. Характеристика деяких психофізіологічних показників дівчат під час навчання у закладі вищої освіти. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: мат. XXVI Міжн. наук.-пр. конф. / за ред. І.В. Жукової, Є.О. Романенка. Загреб (Хорватія): ГО «ВАДНД», 07 листопада 2022. С. 241-245.
6. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ, 1998. 203 с.
7. Білевич С. Інтеграція та диференціація як закономірності розвитку сучасних освітніх систем. *Імідж сучасного педагога*. 2002. № 2. С. 30-33.
8. Братанич О. Г. Персоналізація освітнього процесу у вищій школі як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2009. № 1. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/188256>
9. Василюк В. М., Ярмощук О. О. Соціокультурні принципи в сучасній науці та освітніх технологіях фізичної культури. *ScienceRise. Педагогічна освіта*. 2016. № 3(5). С. 4-8.
10. Ващук Л. П. Психофізіологічна діагностика особистості: навч. посібник. Київ: Олді-плюс, 2018. 108 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і гол. редактор В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.
12. Волков В. Л. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді: навч. посіб. Київ: Освіта України, 2008. 256 с.
13. Воронецький В. Б., Єдинак Г. А. Організація і методика занять студенток пауерліфтингом: навч. посібник. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2017. 150 с.
14. Воронова В. І. Психологія спорту: навч. посібник. Київ: Олімп. л-ра, 2007. 298 с.
15. Галаманжук Л. Л., Єдинак Г. А. Основи наукових досліджень: навч.-метод. посібник [Електронне видання]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2021. 189 с.
16. Гасюк І. Л. Програмування оздоровчої спрямованості уроків фізичної культури для дівчат 11–14 років різних соматотипів: автореф. дис... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2003. 254 с.
17. Глазирін І. Д. Основи диференційованого фізичного виховання: монографія. Черкаси: Відлуння, 2003. 352 с.
18. Гоншовський В. М. Технологія індивідуалізації фізичної підготовки майбутніх рятувальників у вищому військовому навчальному закладі: автореф. дис... канд. наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02 / ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2011. 20 с.
19. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.

20. Довгань Н. Ю. Фізичне виховання здобувачів вищої освіти засобами позааудиторної спортивно-масової роботи: монографія. Ірпінь: Університет ДФС України, 2020. 328 с.
21. Дутчак М., Трачук С. Методологічні засади організації фізичного виховання в навчальних закладах України. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2012. № 2(8). С. 11-16.
22. Ернст Кречмер. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%80%D0%BD%D1%81%D1%82_%D0%9A%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%BC%D0%B5%D1%80
23. Єдинак Г. А., Мисів В. М., Юрчишин Ю. В. Фізична культура у загальноосвітньому навчальному закладі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Рута, 2014. 251 с.
24. Єдинак Г. А., Сцісловський С. В., Галаманжук Л. Л., Заїкін А. В. Сформованість та інноваційні технології посилення мотивації учнів старшої школи до фізичної активності у позанавчальний час. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів: у 3-х томах. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16. Т. 2. С. 128-131.
25. Єдинак Г., Галаманжук Л., Мисів В., Зубаль М., Ключ О. Соматотипи та фізичний стан дітей і молоді: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друкарня Рута", 2021. 408 с.
26. Єдинак Г., Шиян Б., Петришин Ю. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті: навч. посібник. 3-є вид. стереотип. [Електронне видання]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2021. 280 с.
27. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39-43.
28. Земцова І. І. Спортивна фізіологія: підручник. Київ: Олімп. л-ра, 2008. 208 с.
29. Зубаль М. В., Єдинак Г. А. Організаційно-методичні основи вдосконалення фізичних якостей хлопців 7–17 років у процесі фізичного виховання: метод. реком. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2008. 156 с.
30. Іванова Л. І., Путров С. Ю., Карпюк Р. П. Теорія і методика оздоровчої фізичної культури: навч. посібник. Київ: Козарі, 2010. 276 с.
31. Іващенко О. В. Теоретико-методичні основи моделювання процесу навчання та розвитку рухових здібностей у дітей: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Чернігівський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2017. 40 с.
32. Казанцева А. В. Индивидуальный подход и дифференциация как основные принципы организации учебных занятий по физическому воспитанию. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2012. № 4. С. 7-10.
33. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
34. Кирстич І. П., Василенко Я. П. Про педагогічні та дидактичні особливості середовища SCRATCH як інструменту навчання основам алгоритмізації та програмування. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. 2019. № 3. С. 21-24.

35. Комінко С. Б., Кучер Г. В. Кращі методи психодіагностики: навч. посібник. Тернопіль: Картбланш, 2005. 406 с.
36. Коробейников Г. Психофизиология деятельности человека: монография. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 126 с.
37. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2008. 424 с.
38. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посібник. Київ: Олімп. л-ра, 2010. 248 с.
39. Круцевич Т. Ю., Воробйов М. І., Безверхня М. М. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навч. посібник. Київ: Олімп. л-ра, 2011. 224 с.
40. Левандовська Л. Ю. Диференціація фізичного виховання підлітків з урахуванням психофізичних особливостей: автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / ДВНЗ «Прикарпатський національний ун-т імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2017. 19 с.
41. Лоза Т., Затилкін Т. Теорія і методика фізичного виховання: навч. посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2004. 176 с.
42. Лукавенко А. В., Єдинак Г. А. Диференційований підхід до покращення психофізичного стану першокурсників вищих навчальних закладів як проблема галузі фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 2. С. 66-70.
43. Лукавенко А. В. Диференційований підхід до корекції психофізичного стану студентів у процесі фізичного виховання: дис... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Сімферопольський держ. мед. ун-т. Сімферопіль, 2013. 239 с.
44. Маліков М. В., Богдановська Н. В., Сватъев А. В. Функціональна діагностика у фізичному вихованні та спорті: навч. посібник. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 246 с.
45. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: монографія. Київ: Євролінія, 2002. 320 с.
46. Марчик В. І., Мінжоріна І. Л. Функціональні проби та індекси в дослідженні фізичного стану людини: метод. реком. Кривий Ріг: КДПУ, 2016. 64 с.
47. Нестеренко В. В. До проблеми персоналізації освітнього процесу у вищій школі. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_3_12)
48. Носенко Е. Л., Аршава І. Ф. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2010. 261 с.
49. Носко М. О. Здоров'язберезувальні технології у фізичному вихованні: монографія. Київ: СПД Чалчинська Н. В., 2014. 340 с.
50. Панібратська А. В. Зміст поняття «педагогічна умова». Система неперервної освіти вчителів початкової школи. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnologiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi>
51. Поташнюк І. В. Школа сприяння здоров'ю: теорія, практика, методи дослідження: монографія. Луцьк: Надстир'я, 2006. 144 с.
52. Про затвердження рекомендацій щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спортивної підготовки серед учнівської молоді на період до 2025 року.

Наказ МОН України від 15 лютого 2021 року № 194. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-rekomendacij-shodo-strategichnogo-rozvitku-fizichnogo-vihovannya-ta-sportivnoyi-pidgotovki-sered-uchnivskoyi-molodi-na-period-do-2025-roku>

53. Психодіагностика: навч. посібник / за ред. І. М. Галяна. Київ: Академвидав, 2009. 464 с.
54. Психологія. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29431/>
55. Рибковський А. Г., Канішевський С. М. Системна організація рухової активності людини: монографія. Донецьк: ДонНУ, 2003. 436 с.
56. Ровний А. С., Ровний В. А., Ровна О. О. Фізіологія рухової активності: підручник. Харків, 2014. 343 с.
57. Романенко В. А. Двигательные способности человека: монографія. Донецк: Новый мир. УКЦентр, 1999. 336 с.
58. Сидорченко К. М. Оптимізація занять оздоровчої спрямованості у фізичному вихованні хлопчиків 11–14 років: автореф. дис... канд. наук фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Львівський держ. ун-т фізичної культури. Львів, 2009. 20 с.
59. Скавронський О. П., Єдинак Г. А. Педагогічні умови індивідуалізації фізичної підготовки учнів військових ліцеїв: метод. рекомендації. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2009. 112 с.
60. Словник педагогічних термінів. URL: https://pidru4niki.com/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv
61. Степанченко Н. І. Основні напрями вищої освіти з фізичного виховання в контексті ідей нової освітньої парадигми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 38. С. 439-446.
62. Стефанишин М. В. Диференціація оцінювання фізичної підготовленості школярів 10–11 класів: автореф. дис... канд. наук фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Львівський держаний ун-т фізичної культури. Львів, 2017. 20 с.
63. Тараненко І. В. Особистісно орієнтований підхід у фізичному вихованні як фактор становлення особистості. *Актуальні проблеми і перспективи розвитку фізичного виховання та спорту в закладах освіти*: мат. II Всеукр. інтернет-конф. (16 квітня 2021 року) / [редактор-упорядник: Т. І. Кудряшова]. Кременчук: Методичний кабінет, 2021. С. 99-103.
64. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання: підручник [в 2-х т. / за ред. Т. Ю. Круцевич]. Київ: Олімп. л-ра, 2008. Т. 1. 391 с.
65. Тітов І. Г. Вступ до психофізіології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2011. 296 с.
66. Типологія У. Шелдона. URL: <https://srk.com.ua/po-sheldonu-temperament-vilyam-sheldon-konstitucijna-teoriya-temperamentu/>
67. Томащук О. Г., Сенько В. І. Організація фізичного виховання студентів закладів вищої освіти у сучасних умовах. *Наукова думка сучасності і майбутнього*: мат. XVI всеукр. практ.-пізнавальної конференції. 2020. URL: <https://aukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/46-shistnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/357-organizatsiya->

[fizichnogo-vikhovannya-studentiv-zakladiv-vishchoji-osviti-u-suchasnikh-umovakh](#)

68. Томенко О. А. Теоретико-методологічні основи неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді: автореф. дис... д-ра наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Нац. ун-т фіз. вих. і спорту України. Київ, 2012. 36 с.
69. Федорак О. В., Єдинак Г. А. Уроки фізичної культури для хлопців-підлітків: корекція фізичного стану на основі врахування типу соматичної конституції: метод. реком. Кам'янець-Подільський: ПП Зарицкий А. М., 2005. 64 с.
70. Філіппов М. М., Цирульников В. А. Фізіологія людини: навч. посібник. Київ: МАУП, 2011. 286 с.
71. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: навч. посібник. 2-е вид, стереот. Харків: ОВС, 2008. 408 с.
72. Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Лист МОН* № 1/9-454 від 25.09.15 року. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS25424>
73. Що таке алгоритм? URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%BC>
74. American College of Sport Medicine (2017). Physical activity in children and adolescents. URL: https://www.acsm.org/docs/default-source/files-for-resource-library/physical-activity-in-children-and-adolescents.pdf?sfvrsn=be7978a7_2
75. Banah V. (2016). The current state of the organization of physical education in higher educational institutions of Ukraine and Poland. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(6), 713-721. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4592438>
76. Banah, V. (2016). The effectiveness of physical education of student youth at the present stage. *J of Education, Health and Sport*, 6(10), 922-929. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4593283>
77. Banah, V., Iedynak, G. (2021). Status and some prospects of the organization of physical education in higher education institutions. *Pedagogy and Psychology of Sport*, 7(2), 114-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PPS.2021.07.02.009>
78. Bouchard, C., Blair, S. N., Haskell, W. L. (2007). *Physical activity and health*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
79. Brtková, I., Bakalár, P., Matúš, I., Hančová, M., Rimárová, K. (2014). Body composition of undergraduates – comparison of four different measurement methods. *Physical Activity Review*, 2, 38-44.
80. Bouchard, C. & Hoffman, E. (2011). *Genetic and molecular aspects of sport performance*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
81. Campa, F., Silva, A.M., Talluri, J., Matias, C.N., Badicu, G., Toselli, S. (2020). Somatotype and Bioimpedance Vector Analysis: A New Target Zone for Male Athletes. *Sustainability*, 12(11), URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4365>
82. Campos, F., Martins, F., Simões, V., Franco, S. (2017). Fitness participants perceived quality by age and practiced activity. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 698-704. DOI: <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.02105>

83. Carter, J. E. L, Heath, B. H. (1990). *Somatotyping – development and applications*. NY: Cambridge university press.
84. Cinarli, F.S., Kafkas, M.E. (2019). The effect of somatotype characters on selected physical performance parameters. *J. Phys. Educ. Stud*, 23, 279-287.
85. Cinarli, F.S., Buyukcelebi, H., Esen, O., Barasinska, M., Cepicka, L., Gabrys, T., Nalbant, U., Karayigit, R. (2022). Does Dominant Somatotype Differentiate Performance of Jumping and Sprinting Variables in Young Healthy Adults? *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 11873. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911873>
86. Cochrane, K. C., Housh, T. J., Smith, C. M., Hill, E. C., Jenkins, N. M., Johnson, G. O., & Cramer, J. T. (2015). Relative contributions of strength, anthropometric, and body composition characteristics to estimated propulsive force in young male swimmers. *J of Strength and Conditioning Research*, 29(6), 1473-1479.
87. Coimbra, M., Cody, R., Kreppke, J-N., & Gerber, M. (2021). Impact of a physical education-based behavioral skill training program on cognitive antecedents and exercise and sport behavior among adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Physical Ed. and Sport Pedagogy*, 26(1), 16-35. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799966>
88. Coulter, T. J., Mallett, C. J., Singer, J. A. & Gucciardi, D. F. (2016). Personality in sport and exercise psychology: integrating a whole person perspective. *International J of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 14(1), 23-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1016085>
89. D'Andréa, G. J. M., Cuğ, M., Dülgeroğlu, D., Brech, G. C., Alonso, A. C. (2013). Relationship between anthropometric factors, gender, and balance under unstable conditions in young adults. *Biomed Res Int*, 850424–850424.
90. Fang, Q., Xia, Y., Zhang, X., Huang, F. (2022). Asymmetry of interlimb transfer: Pedagogical innovations in physical education. *Front Psychol*, Nov 7, 13, 1029888. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1029888/full>
91. Fulton, J. E., Carlson S. A., Kohl, H. W., Dietz, W. H. (2006). Longitudinal analysis of physical education and academic achievement: early childhood longitudinal study. *Medicine & science in sport & exercise*, Vol. 38, 28-34.
92. Galamandjuk, L., Siedlaczek-Szwed, A., Iedynak, G., Dutchak, M., Stasjuk, I., Prozar, M., Mazur, V., Bakhmat, N., Veselovska, T., Kljus, O., Marchuk, D. (2019). Evaluation of the physiological characteristics of girls with different handedness using various types of physical training. *J of Physical Education and Sport*, Vol 19 (Supplement issue 4), 1386-1390. DOI: <https://doi.org/doi.org/10.7752/jpes.2019.s4201>
93. *Get Active – Physical Education, Physical Activity and Sport for Children and Young People – A Guiding Framework* (2020). Roinn: Department of Education and Skills Ireland. URL: <https://www.gov.ie/en/publication/d53e68-get-active-physical-education-physical-activity-and-sport-for-childr/>
94. *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. (2018). Geneva: World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf>

95. Gutnik, B., Zuoza, A., Zuozienė, I., Alekrinskis, A., Nash, D., Scherbina, S. (2015). Body physique and dominant somatotype in elite and low-profile athletes with different specializations. *Medicina (Kaunas)*, 51, 247–252.
96. Iedynak, G., Galamandjuk, L., Kyselytsia, O., Nakonechnyi, I., Hakman, J., Chopik, A. (2017). Special aspects of changes in physical readiness indicators of young men with different somatotypes between 15 and 17 years of age. *J of Physical Education and Sport*, 17(4), 2690-2696. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.04311>
97. Katzmarzyk, P. T., Silva, M. J. C. (2013). *Growth and maturation in human biology and sports*. Coimbra: University press.
98. Kutseryb, T., Vovkanych, L., Hrynkiv, M., Majevska, S. (2017). Peculiarities of the somatotype of athletes with different directions of the training process. *J of Physical Education and Sport*, 17(1), 431-435. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.01064>
99. Kretschmer, E. (1977). *Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten*. 26. Auflage, neubearbeitet und erweitert von Wolfgang Kretschmer. Springer, Berlin u. a. ISBN 3-540-08213-1.
100. Kvintová, J., Sigmund, M. (2016). Physical activity, body composition and health assessment in current female University students with active and inactive lifestyles. *J of Physical Education and Sport*, 16(Supplement issue 1), 627-632. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.s1100>
101. López-Valenciano, A., Suárez-Iglesias, D., Sanchez-Lastra, M. A., & Ayán, C. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on University Students' Physical Activity Levels: An Early Systematic Review. *Front. Psychol.* 11:624567. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.624567>
102. Murray, T. D., Eldridge, J., Kohl, H. W. (2017). *Foundations of Kinesiology: A Modern Integrated Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
103. Noh, J., Kim, J., Kim, M., Lee, J., Lee, L., Park, B., & Kim, J. (2014). Somatotype analysis of elite boxing athletes compared with nonathletes for sports physiotherapy. *J of Physical Therapy Science*, 26(8), 1231-1235. DOI: <https://doi.org/10.1589/jpts.26.1231>
104. Norton, K., Olds, T. (1996). *Anthropometrica: A Textbook of Body Measurement for Sports and Health Course*. Australia: UNSW Press.
105. Ntoumanis, N., Standage, M. (2011). Motivation in physical education classes: a self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7.2, 194-202.
106. *Physical education, sport and physical activity strategy for children & young people* (2013). Bournemouth & Poole physical education, sport and physical activity strategy. URL: <http://debbie.priest@bournemouth.gov.uk>
107. Ryan-Stewart, H., Faulkner, J., Jobson, S. (2018). The influence of somatotype on anaerobic performance. *PLoS ONE*, 13, e0197761.
108. Saha, S. (2014). Somatotype, body composition and explosive power of athlete and non-athlete. *J. Sports Med. Doping Stud*, 4, 2.
109. Sands, R. R. (2012). *The anthropology of sports and human movement: a biocultural perspective*. Ed. by R. R. Sands, L. R. Sands. London: Lexington Books.

110. Stewart, A., Crockett, P., Nevill, A., Benson, P. (2014). Somatotype: a more sophisticated approach to body image work with eating disorder sufferers. *Advances in Eating Disorders: Theory, Research and Practice*. Vol. 2(2), 125-135.
111. Werguin, J. P., Polet, C. (2005). Contributions of dentistry to physical anthropology: example of the medieval cemetery of Coxyde. *Rev. Belgue Med. Dent*, No 60(3), 273-290.
112. Wilmore, J. H., Costill, D. L., Kenney, L. W. (2022). *Physiology of sports and exercise*. 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics.



Іван СТАСЮК

3.2. НАВЧАННЯ ТАКТИЧНИМ ДІЯМ У ФУТЗАЛІ

Анотація. *Вміння правильно вирішувати завдання нейтралізації суперників та успішно використовувати свої можливості в атаках характеризує тактичну зрілість як команди загалом так і її окремих гравців. Команда може досягти успіху тільки при добре організованих і обов'язково активних діях усіх футзалістів у нападі та у захисті. Тактика гри безперервно вдосконалюється внаслідок постійної боротьби нападу та захисту. Саме ця боротьба є головною рушійною силою розвитку тактики футзалу.*

Ключові слова: *тактика, футзал, гравець, воротар, напад, захист, м'яч.*

Ivan STASYUK. Training in tactical actions in futsal.

Abstract. *The ability to correctly solve the task of neutralizing opponents and successfully use your own abilities in attacks characterizes the tactical maturity of both the team as a whole and its individual players. The team can succeed only with well-organized and necessarily active actions of all futsal players in attack and defense. The tactics of the game are constantly being improved as a result of the constant struggle between attack and defense. It is this struggle that is the main driving force behind the development of futsal tactics.*

Key words: *tactics, futsal, player, goalkeeper, attack, defense, ball.*

Під тактикою у футзалі варто розуміти найбільш доцільні індивідуальні, групові та командні дії гравців, спрямовані на досягнення поставленої мети.

Тактика футзального матчу – це насамперед вибір системи та методу гри.

Вміла організація атакуючих та захисних дій команди досягається чітким розподілом функцій між окремими футзалістами та групами гравців. У сучасному футзалі гравці діляться за функціональними обов'язками на

воротарів, гравців лінії захисту, гравців середньої лінії та гравців лінії нападу.

У сучасному футзалі, незважаючи на свою спеціалізацію, кожен гравець зобов'язаний вміло виконувати всі технічні прийоми та грамотно діяти в атаці та обороні залежно від ігрової ситуації.

Основне завдання тактики – визначення засобів, способів та форм ведення гри проти конкретного суперника, у конкретних умовах. Тактика сучасного футзалу має досить широкий арсенал перелічених елементів. Їхнє доцільне використання передбачає правильний облік основних факторів, характерних для даного матчу. Ці фактори складаються з правильної оцінки потенціалу своєї команди та можливостей команди-суперника (склад команди, ступінь тренуваності та рівень техніко-тактичної можливості гравців, їх мотивація на гру тощо), а також тих конкретних умов, в яких проходить матч (розміри і покриття майданчика, його освітлення, наявність глядачів та їх налаштування тощо). Основним каталізатором розвитку тактики у футзалі є постійне протиборство між атакою та обороною. Таке протиборство породжує нові тактичні ідеї, сприяє прогресу навчально-тренувального процесу та загалом підвищенню рівня майстерності гравців. У футзалі, як і інших спортивних іграх, тактика тісно переплітається з технікою. Остання є засобом реалізації тактичних задумів футзалістів. Наприклад, якщо перед гравцями стоять питання: чи завдати удару по цілі, чи використовувати обведення проти суперника або виконати передачу м'яча партнеру, в такі моменти вони використовують тактичне мислення. Реалізуючи прийняте рішення, футзалісти демонструють технічну майстерність. Відповідно до основного змісту гри – забити м'яч у ворота суперника і не дати забити м'яч у свої ворота – тактика розглядається як тактика нападу та тактика захисту.

Кожен розділ поділяється залежно від принципу організації дій гравців на групи: індивідуальні, групові та командні дії. У свою чергу кожна з груп поділяється, виходячи з форм ведення гри, на види (наприклад, індивідуальні дії в нападі можуть бути діями гравця без м'яча та діями гравця з м'ячем). Види залежно від конкретного змісту ігрових процесів – на методи. Способи, що мають різні особливості виконання, зумовлюють появу варіантів.

Виклад основного матеріалу

Тактика гри польового гравця в нападі

Індивідуальні тактичні дії в нападі. Індивідуальні тактичні дії польових гравців у нападі включають атакуючі дії без м'яча, що характеризуються виконанням:

«Відкривання» – означає вихід гравця на вільну позицію, що дає змогу звільнитися від опіки суперника, відірватися від нього та, отримавши м'яч, виконати передачу партнеру або удар по воротах. Гравець, який відкрився, також може відвести суперника за собою, звільняючи шлях до воріт протилежної команди одному зі своїх партнерів. Вихід на вільне місце у футзалі, як правило, здійснюється на швидкості. Цьому можуть передувати попередня імітація гравцем деякої пасивності з метою введення опікуна в оману або обманні рухи, що заплутують суперника. Відкриватися можна вперед, убік, а за потреби і назад. Причому робити це необхідно своєчасно, а саме у момент, коли партнер готовий зробити передачу на вільне місце.

Тренувальні вправи:

1. Гра з партнером. Два гравці встають один проти одного: на відстані 6-8 кроків. Вони по черзі виконують передачі один одному. Гравець, який отримав м'яч, повинен ривком відкритися убік на 3-4 кроки, а його партнер точно спрямовує йому м'яч і навпаки.

2. Квадрат. На майданчику 10×10 м розташовуються 4 гравці, один з них відбирає. Три гравці, виходячи на вільне місце, передають м'яч один одному. Дозволяється робити лише раніше обумовлену кількість дотиків до м'яча (два, три, один). Хто припустився помилки (м'яч спрямований за межі майданчика або ведучому) стає ведучим.

3. Гра в четверо воріт. На майданчику зі стійок (прапорців) зробіть чотири воріт (по дві на кожну команду). Завдання тієї і іншої команди – при скупченні гравців біля одних воріт швидко оцінити обстановку і перевести м'яч партнеру, що вільно відкрився, на інші ворота. Гол, забитий у будь-які ворота, зараховується. Перемагає команда, яка зуміла за умовлений час забити більше м'ячів.

«Відволікання уваги суперників» – це переміщення одного або кількох гравців у певну зону з метою відведення за собою опікунів та створення вільної зони для індивідуальних дій партнерів, які володіють

м'ячем або перебувають у вигіднішій позиції для безпосередньої загрози воротам. При відволікаючих діях пам'ятаймо, що переміщення має бути переконливим, тобто, по-справжньому створювати загрозу і цим змушувати захисників слідувати за гравцем який переміщується.

«Створення чисельної переваги» в окремих зонах ігрового поля. У тих випадках, коли атакуючий гравець не може впоратися в єдиноборстві з суперником, один з його партнерів переміщується до цієї зони, створюючи тут чисельну перевагу. Найчастіше ця тактична дія застосовується при нападі з підключенням до атаки значної кількості гравців.

«Закривання суперника» – кожен гравець у футзалі має вміти опікуватися своїми суперниками. Без цього не відбудеться успішної гри команди. Той, хто вміло закриває суперника, отримує сприятливу нагоду вчасно розпочати боротьбу за м'яч, не дати отримати м'яч супернику і таким чином зірвати атаку протилежної команди. У різних ситуаціях закриття може здійснюватися по-різному. Однак у всіх випадках закриваючий повинен зайняти місце між суперником та своїми воротами. При цьому враховуйте таку вимогу: чим ближче суперник розташується до воріт, тим слід ближче до нього перебувати.

Тренувальні вправи:

1. Двох проти одного. Гра проводиться на половині майданчика. Два захисники грають проти нападаючого. Один із захисників вступає в єдиноборство із суперником і прагне перекрити шлях до воріт. Другий захисник, відступаючи до воріт, підстраховує партнера на випадок, якщо противнику вдасться обвести першого.

2. Один проти двох. На майданчику розмічається квадрат 12x12 м. Гра полягає в тому, що один захисник намагається завадити просуванню двох суперників до воріт і відібрати у них м'яч. Захисник повинен прагнути зайняти таку позицію, щоб суперник не зміг передати м'яч у бік відкритого партнера. У ході гри, гравці періодично змінюються ролями.

3. Два на два. Два захисники грають проти двох нападаючих. Гра проводиться на майданчику 15x15 м. Захисник, який опікується нападником з м'ячем, прагне зайняти таку позицію, щоб зупинити просування суперника та відбити м'яч. Його партнер, діючи проти гравця без м'яча, прагне розташуватися так, щоб завадити йому зайняти вигідну позицію для отримання м'яча.

4. Штурм воріт. На середині поля розміщуються четверо нападників із м'ячем. Біля воріт, що захищаються воротарем, постають чотири захи-

сники. Нападники пересуваються вперед, передаючи м'яч один одному. Захисники (кожен тримає одного з нападників) прагнуть відібрати у них м'яча або відбити його до центру поля. Через певний час команди змінюються ролями. Перемога присуджується команді, яка зуміла пропустити менше м'ячів під час оборони воріт.

Індивідуальні тактичні атакуючі дії з м'ячем включають застосування передач м'яча, ведення та фінтів, а також ударів по воротах у різних ігрових ситуаціях.

Атакуючі дії з м'ячем. Індивідуальні тактичні дії футболіста, що володіє м'ячем, є ні чим іншим, як раціональним застосуванням у грі технічних прийомів, розглянутих нами у розділі «Техніка гри футзалу».

Передача м'яча. Гравець, який володіє майстерністю виконувати точні та своєчасні передачі партнерам, приносить велику користь команді, прикрашає її дії. За допомогою передач, як правило, організовується атака на ворота суперників, готується момент для завершального удару по воротах. Ось кілька вимог, яких слід дотримуватись під час виконання передач. Віддавати м'яч необхідно тому, хто займає більш вигідну позицію. Найкраще це зробити так, щоб партнер зміг прийняти м'яч у русі та продовжити атаку або завдати удару по воротах. У процесі гри намагайтеся урізноманітнити виконання передач, тобто виконувати як короткі так і середні та довгі. Чергувати слід також передачі низом і верхом, а також поперечні та поздовжні. Це ускладнить дії суперників, не дозволить їм пристосуватися до вашої гри.

По прямій. Виконуйте вправи разом із партнером. Просуваючись по прямій на відстані 4-6 кроків від партнера, робіть передачі один одному в один дотик.

На хід партнеру. Позначте коло діаметром 8-10 кроків. Встаньте в центр кола і передавайте м'яч партнеру, який біжить по колу спочатку по ходу, а потім проти ходу годинникової стрілки. Намагайтеся віддати м'яч партнеру на хід. Періодично змінюйтесь із партнером ролями.

Діагональні і поперечні передачі. Гравці, передають м'яч у такій послідовності: гравець А передає м'яч партнеру Б, той – гравцю В, який направляє м'яч партнеру Г і т.д. Періодично гравці змінюють напрямки передач.

Зміна позицій. Пересуваючись учотирьох по колу, гравці в один дотик передають низом м'яч один одному спочатку по ходу, а потім проти ходу годинникової стрілки.

Ведення та фінти. Ведення та фінти – ефективні прийоми гри. Вміло використовуючи ведення м'яча різними способами та на різній швидкості

у поєднанні з обманними рухами, футзаліст отримує сприятливу можливість для виходу на вільне місце або для удару по воротах. Граючи в футзал, багато хто любить використовувати ці прийоми, але найчастіше це робиться на шкоду команді. Тому у випадках, коли партнер зайняв вигідну позицію, слід направити йому м'яч. Адже своєчасна та точна передача – є ефективною тактичною дією для команди.

Ведення як тактичний засіб доцільно застосовувати у тих випадках, коли партнери гравця, який володіє м'ячем, закриті суперниками і можливості передачі немає. Тоді гравець повинен почати переміщення з м'ячем по довжині або ширині поля з метою виграти час для відкривання партнерів або вийти на ударну позицію.

Обведення – це дії гравця з м'ячем з метою виграти єдиноборство із суперником. Це найважливіший засіб індивідуального подолання оборони.

Розрізняють такі види обведення: зі зміною швидкості руху, зі зміною напрямку руху, обманні рухи (фінти).

Обведення зі зміною швидкості руху найбільш ефективно при веденні м'яча вздовж бічної лінії поля або при діагональному переміщенні гравця з м'ячем.

Обведення зі зміною напрямку руху використовується у двох варіантах. У випадку, коли захисник знаходиться попереду гравця з м'ячем, зблизившись із ним на відстань 5-6 м, нападник іде убік. Якщо захисник не реагує на це, нападник різко збільшує швидкість і залишає суперника за спиною. Якщо захисник починає зміщуватись у новому напрямку, нападник різко змінює його ще раз і набирає швидкість. Другий варіант використовується, коли захисник знаходиться ззаду або ззаду та збоку і рухається у тому ж напрямку, що й гравець із м'ячем. У момент зближення захисника з нападником останній різко зупиняє м'яч і розвернувшись на 180°, продовжує рух повз захисника, що проскочив. Даний вид обведення особливо корисний при поздовжніх та діагональних переміщеннях гравця з м'ячем.

Обведення за допомогою обманних рухів (фінтів) – найефективніший засіб ведення єдиноборств за умов щодо невеликого ігрового простору (дії у штрафному майданчику суперників тощо).

Тренувальні вправи:

1. Дріблери. Проводьте цю гру у вигляді естафети. У ній беруть участь одночасно дві – три команди. У складі кожної однакова кількість гравців. Команди будуються за загальною лінією старту колони по одному. За 5 кроків від лінії старту паралельно їй проводиться лінія передачі

м'яча. За сигналом перші гравці команд ведуть м'яч по прямій, обходять стійку (29 кроків від лінії старту) і по прямій ведуть м'яч назад. Від лінії передачі вони направляють м'яч другим номерам команд, а самі стають в кінці колони. Другі та наступні номери діють так само. У ході гри кожен гравець має зробити по три ведення м'яча. Перемагає команда, яка швидше за інших закінчила естафету.

2. Тільки вперед. Змагаються два гравці. Один із них із м'ячем. Він веде м'яч по полю на відстані 3-4 кроків і робить передачу партнеру, що рухається осторонь на відстані 4-5 кроків від нього. Отримавши м'яч, той виконує такі ж дії тощо. Завдання гравця без м'яча – швидко відкритися вперед, коли партнер збирається зробити передачу. Гравець із м'ячем повинен, контролюючи м'яч, помітити рух партнера.

3. Обведи партнерів. Вправу виконує кілька гравців. Вони встають у колону по одному, дотримуючись дистанції в 2-3 кроки. Таким чином, група повільно просувається полем. Останній гравець має м'яч. Він по черзі обходить всіх партнерів ззаду, а потім, зайнявши місце попереду колони, передає м'яч гравцю, що рухається позаду, який діє так само.

Удари у ворота. Футзалісти, які володіють різноманітними, сильними та несподіваними ударами по воротах, значно підвищують атакуючий потенціал своєї команди. Удари у ворота не повинні завдавати одні й самі гравці нападу. У футзалі цією найважливішою тактичною дією повинні володіти всі гравці.

Удари у ворота – головний засіб для завершення всіх атакуючих дій. При їх виконанні необхідно враховувати багато тактичних аспектів: оцінка позиції воротаря, вибір способу нанесення удару і його сили, раптовість та його своєчасність.

Передачі – це взаємодія двох гравців, коли м'яч спрямовується від одного до іншого. У той самий час передача є засобом здійснення взаємодії двох-трьох гравців, тобто групової взаємодії.

За призначенням передачі поділяються на передачі в ноги, на вихід, на удар, в «недодачу», «прострільні».

По дистанції їх класифікують на короткі (5-10 м), середні (10-25 м) та довгі (більше 25 м).

Залежно від напрямку вони бувають поздовжніми, діагональними та поперечними.

По траєкторії виконання розрізняють передачі низом, верхом і дугою, а за способом виконання м'які, різані та відкидки.

Кожна з передач може бути ефективною в певних ситуаціях (швидкий або повільний суперник, чи активний він на перехопленнях або віддає перевагу відбору м'яча, добре або слабо грає головою тощо), які повинні враховуватися гравцем, який її виконує.

Факторами, що впливають на ефективність передач, є технічна майстерність футзаліста, уміння бачити майданчик, тактичне мислення, маневреність партнерів.

Тренувальні вправи:

1. За вказаною цілю. Зобразіть на стіні ворота. Розбийте їх у квадрати. У кожному з них поставте номер. Виконуйте вправу разом із партнером. Наносите удари у квадрат, номер якого попередньо вказано партнером. Зробивши 5 ударів по цілі, поміняйтеся ролями. Порівняйте: хто досяг кращого результату?

2. Удар з ходу. Вправу виконують кілька партнерів. Мета вправи – точно завдати удару по воротах після передачі м'яча низом. Передачі виконуються партнерами збоку, ззаду, спереду. Кожен виконує по 10-12 ударів.

3. Удар з літу. Встаньте навпроти воріт приблизно на 10-метровій позначці. Нехай ваш партнер збоку подає вам м'ячі так, щоб ударом з льоту могли б направити м'яч у ворота. Періодично міняйтеся ролями.

4. Боротьба у повітрі. У вправі беруть участь одночасно три гравці. Два з них розташовані за 6–7 кроків від воріт. Їхній партнер з ліній воріт посилає м'ячі так, щоб вони опускалися їм на голову. Один із тих, хто стоїть перед воротами, прагне забити м'яч у ворота, а другий надає йому протидію.

Запропоновано лише кілька вправ, на їх основі можна значно розширити цей перелік.

Групові тактичні дії в нападі. У футзальній команді, що володіє м'ячем, більшість завдань доводиться вирішувати за рахунок комбінацій які є тактичною взаємодією кількох гравців.

Групові тактичні дії у нападі – це взаємодія двох чи більше футзалістів, які вирішують певне завдання. Ефективність комбінацій багато в чому залежить від уміння гравців тактично правильно мислити, від їхньої зіграності між собою. Комбінації можуть здійснюватися як у ігрових епізодах, так і при розіграшах стандартних положень (при введенні м'яча у гру початковим ударом, ударом від воріт, при введенні м'яча через бічні

лінії, кутові, штрафні, вільні удари). При цьому комбінації можуть мати місце як при захисті своїх воріт, так і при атаці воріт суперників. Комбінації при захисті мають на меті відбити атаки суперників з наступним переходом у атакуючі дії. Основою будь-якої наступальної комбінації є швидкість і несподіване переміщення гравців та виконання швидких та точних передач.

Комбінації у ігрових епізодах. Комбінації в ігрових епізодах є взаємодією гравців у парах і трійках. До взаємодій у парах відносяться такі комбінації, як «стінка», «в один-два дотики в парах», «схрещування», «забігання».

Комбінація «стінка» передача партнеру та забігання за спину захиснику, щоб отримати м'яч назад. Зазвичай використовують у ситуації 2х2 для того, щоб створити чисельну перевагу 2х1, витягнувши захисника із його зони (рис. 3.1).

Освоєння цієї комбінації можна розпочати з виконання вправ із пасивним опором партнерів. Як «суперник» на початковому етапі рекомендується використовувати будь-які предмети, наприклад стійки, прапорці, фішки. Принаймні освоєння даного прийому партнер, виконує роль суперника, має діяти дедалі активніше.

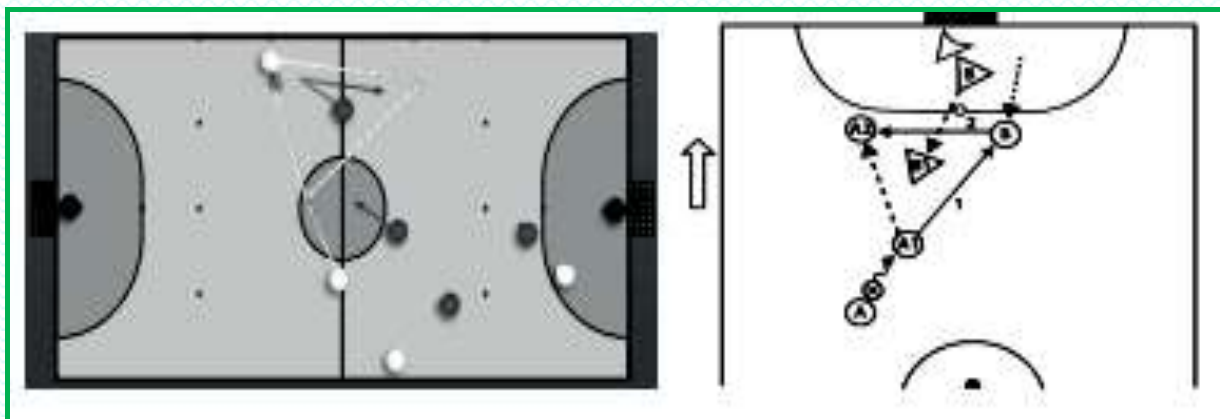


Рис. 3.1. Комбінація «стінка»

Комбінації «в один – два дотики в парах» це взаємодія гравців у тандемі, що передбачає швидкий вихід одного з партнерів на нову позицію. У той же час, використання таких передач не дозволяє захисникам зблизитися з одним з атакуючих для відбору м'яча.

Комбінація «взаємодія гравця та стовпа». Всі подібні ситуації відносяться до гри у вертикальних парах, що складаються з гравця який робить передачу та стовпа, котрий отримує передачу у глибині атаки (рис. 3.2).

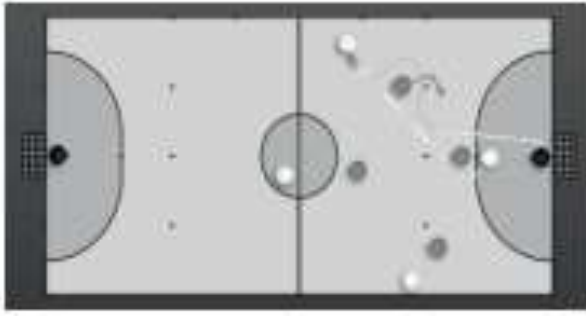


Рис. 3.2. Комбінація «взаємодія гравця та стовпа»

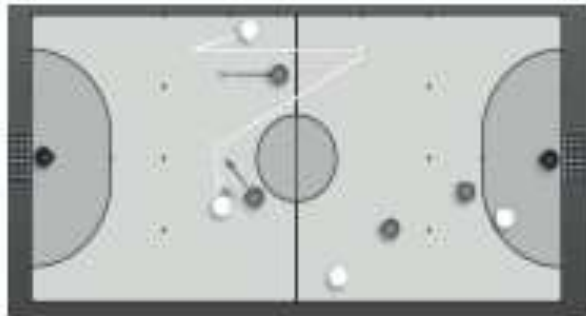


Рис. 3.3. Комбінація «човниковий біг на фланзі»

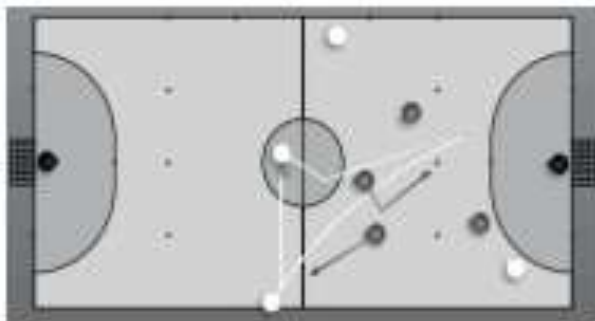


Рис. 3.4. Комбінація «діагональ»

Комбінація «човниковий біг на фланзі» – це ситуація, за якої гравець з м'ячем передбачає гру і робить своєчасну передачу. Гравець без м'яча робить рух до своїх воріт флангом, відтягуючи за собою опікуна, позаду якого, таким чином, звільняється зона. Різко розвернувшись, гравець потім може увірватися в цю зону і отримати передачу (рис. 3.3).

Комбінація «діагональ» це ситуація, за якої атакуючий гравець уникає опікуна (не обов'язково через передачу), забігаючи у вільну зону за спину захиснику, щоб отримати діагональну передачу. Цей маневр так називається, тому що пас йде по діагоналі щодо горизонтальної та вертикальної осі (рис. 3.4).

Комбінація «схрещування» (вона ж комбінація «стінка»), суть якої в тому, що два партнери, один з яких володіє м'ячем, йдуть назустріч один одному найчастіше поперек поля. У момент перетину їхніх шляхів суперникам важко визначити, хто не залишиться з м'ячем. Схресний крок найчастіше застосовується у середині поля чи на підступах до штрафної площі. Гравець залишає м'яч у певній точці та продовжує рух у початковому напрямку. Його партнер, рухаючись синхронно, підхоплює м'яч і йде з ним у вільну зону (рис. 3.5).

Комбінація «забігання» – це ситуація, за якої перетинаються траєкторії руху гравців однієї команди. При цьому нападник оббігає позаду партнера з м'ячем, щоб згодом отримати передачу або заплутати супер-

ників у момент перетину, що у свою чергу може використовувати гравець із м'ячем (рис. 3.6).

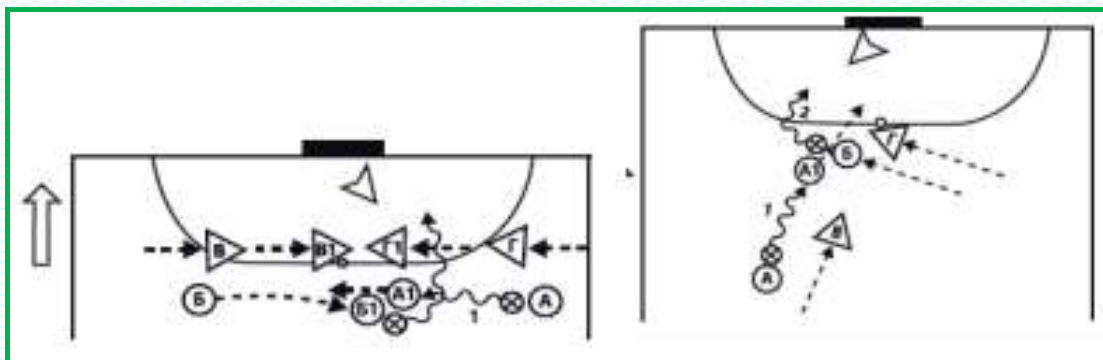


Рис. 3.5. Комбінація «схрещування»

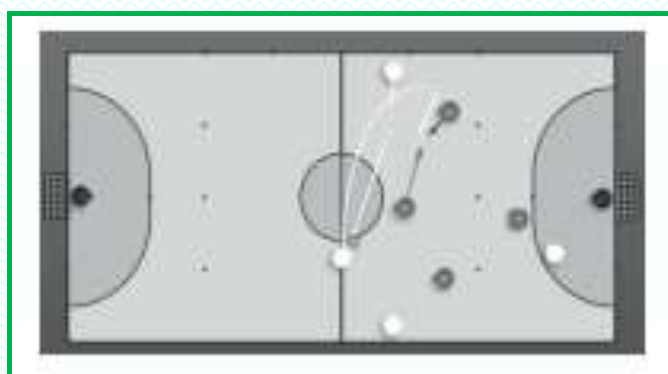


Рис. 3.6. Комбінація «забігання»

До взаємодій трьох гравців відносяться комбінації: «гра в один-два дотики», «зміна місць», «пропускання м'яча».

Комбінація «гра в один-два дотики», це ігрова ситуація при здійсненні трьох партнерів, яка виконується з дотриманням тих самих принципів, що й за двох. Найчастіше ця комбінація здійснюється у трикутнику (рис. 3.7).

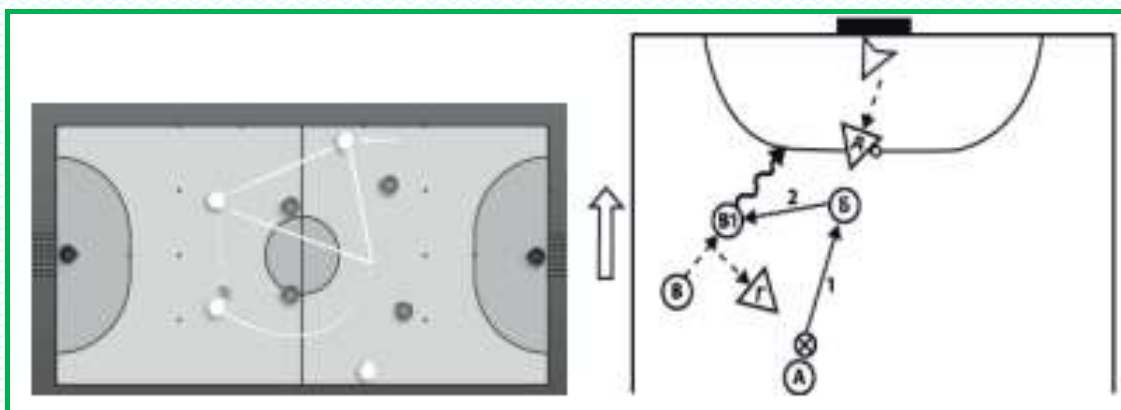


Рис. 3.7. Комбінація «гра в один-два дотики»

Розташування гравців у формі трикутника, в одному з кутів якого знаходиться м'яч, дозволяє гравцеві з м'ячем отримувати постійну підтримку від партнерів. Гравець з м'ячем має кілька кутів для передач, що заважає

захисникам створювати ефективний тиск на нього. Вона виконується без зміни місць, зі зміною місць гравцями, а також з діями, що відволікають.

У процесі тренування слід засвоїти структуру комбінації, її зміст, основу виконання. Вся футзальна зустріч складається з поєднання простих, награних до високого рівня та складних багатоходових тактичних комбінацій з великою кількістю гравців, що беруть участь. Але й багатоходові комбінації по суті складаються з низки простих комбінацій, які чергуються одна за одною.

Комбінація «зміна місць». Ситуація, за якої гравець стовп виконує зміщення без м'яча створення вільної зони чи кута передачі (рис. 3.8).

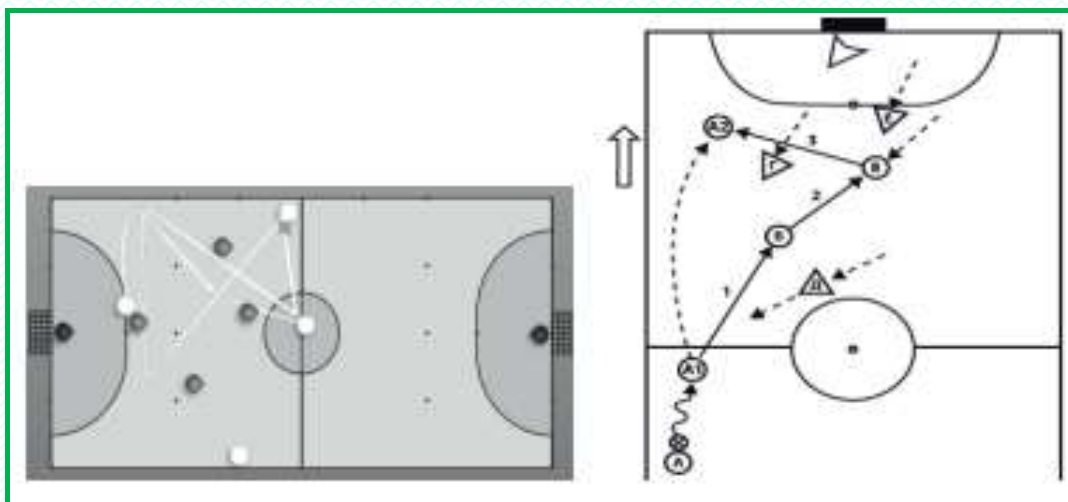


Рис. 3.8. Комбінація «зміна місць»

Комбінація «пропускання м'яча» успішно застосовується при завершенні флангових атак безпосередньо у штрафному майданчику суперника. Після сильної поперечної передачі вздовж воріт гравець активно виходить на неї, імітуючи удар по воротах. Проте замість удару він несподівано пропускає м'яч партнеру, який знаходиться без опіки захисника (рис. 3.9).

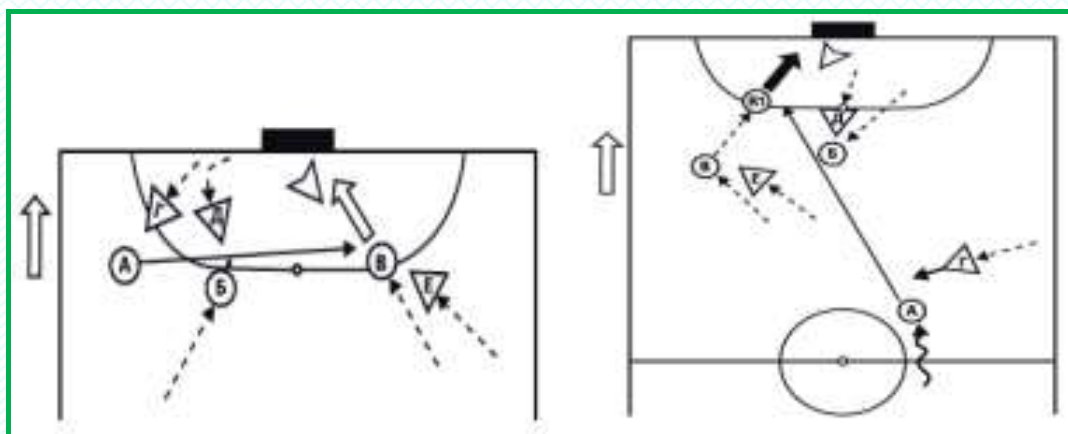


Рис. 3.9. Комбінація «пропуск м'яча»

Комбінації при розіграші стандартних положень посідають у футзалі важливе місце. Вони здійснюються при введенні м'яча у гру воротарем та з центру поля, при виконанні штрафних, вільних та кутових ударів. Такі комбінації дають можливість гравцям атакуючої команди заздалегідь зайняти вигідні позиції, націлюючись на взяття воріт суперника. Звичайно, що розіграш стандартних положень передбачає лише шаблонне рішення.

Комбінації при введенні м'яча у гру воротарем виконуються після виходу м'яча через лінію воріт за межі майданчика.

Комбінації при введенні м'яча у гру з центру ігрового майданчика здійснюються при початковому ударі та введенні м'яча у гру після взяття воріт (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Комбінація при введенні м'яча у гру з центру ігрового майданчика

Комбінації при розіграші штрафних та вільних ударів багато в чому аналогічні, особливо коли вони здійснюються поблизу воріт суперників. Виняток становлять випадки, коли м'яч безпосередньо зі штрафного удару прямує у ворота команди, що обороняється. При виконанні штрафного удару його виконавець не повинен зосереджувати увагу на м'ячі, а зобов'язаний уважно слідувати за переміщеннями партнерів та суперників. Партнери ж гравця, який виконує штрафний удар, спочатку повинні займати таку позицію, змінивши яку, вони мимоволі змушують суперників створювати у своїй обороні провали. Саме через них виконавець штрафного удару отримує можливість направити м'яч у ціль (рис. 3.11).

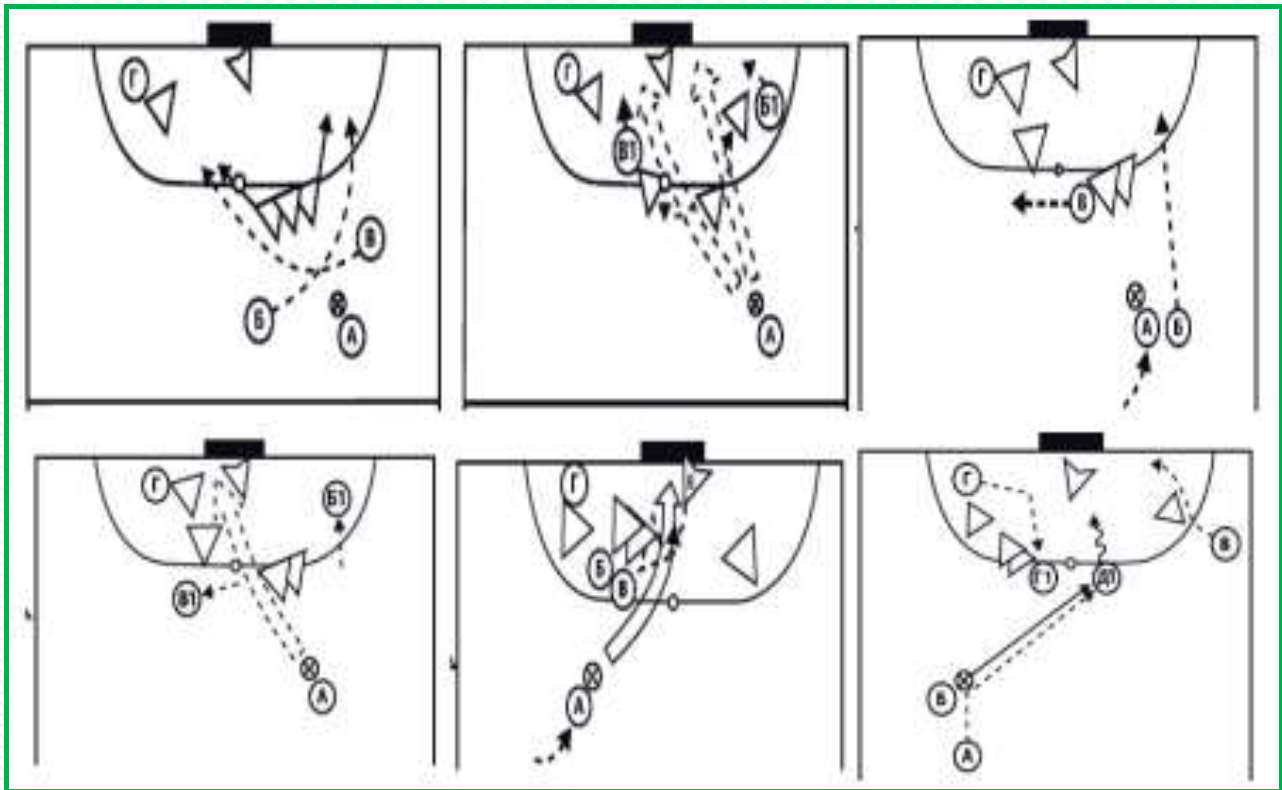


Рис. 3.11. Комбінації при розіграші штрафних та вільних ударів

Комбінації при розіграші кутових ударів передбачають як простріли м'яча вздовж воріт на розрахунок підставленої ноги партнера, рикошету від суперників, так і серію передач з метою вивести одного з партнерів на вигідну позицію для взяття воріт. Команда, яка бажає одержати результат при виконанні таких комбінацій, зазвичай делегує на виконання кутових ударів найбільш холоднокровних і тактично грамотних гравців, які можуть у обмежений правилами ігор час оцінити розташування партнерів і суперників та обрати оптимальне рішення. Для того, щоб застосувати фактор несподіваності, приховати свої істинні наміри, такі гравці попередньо демонструють наміри надіслати м'яч в одну зону а роблять передачу в іншому напрямку або ж попередньо виконують кілька хибних замахів у різних напрямках (рис. 3.12).

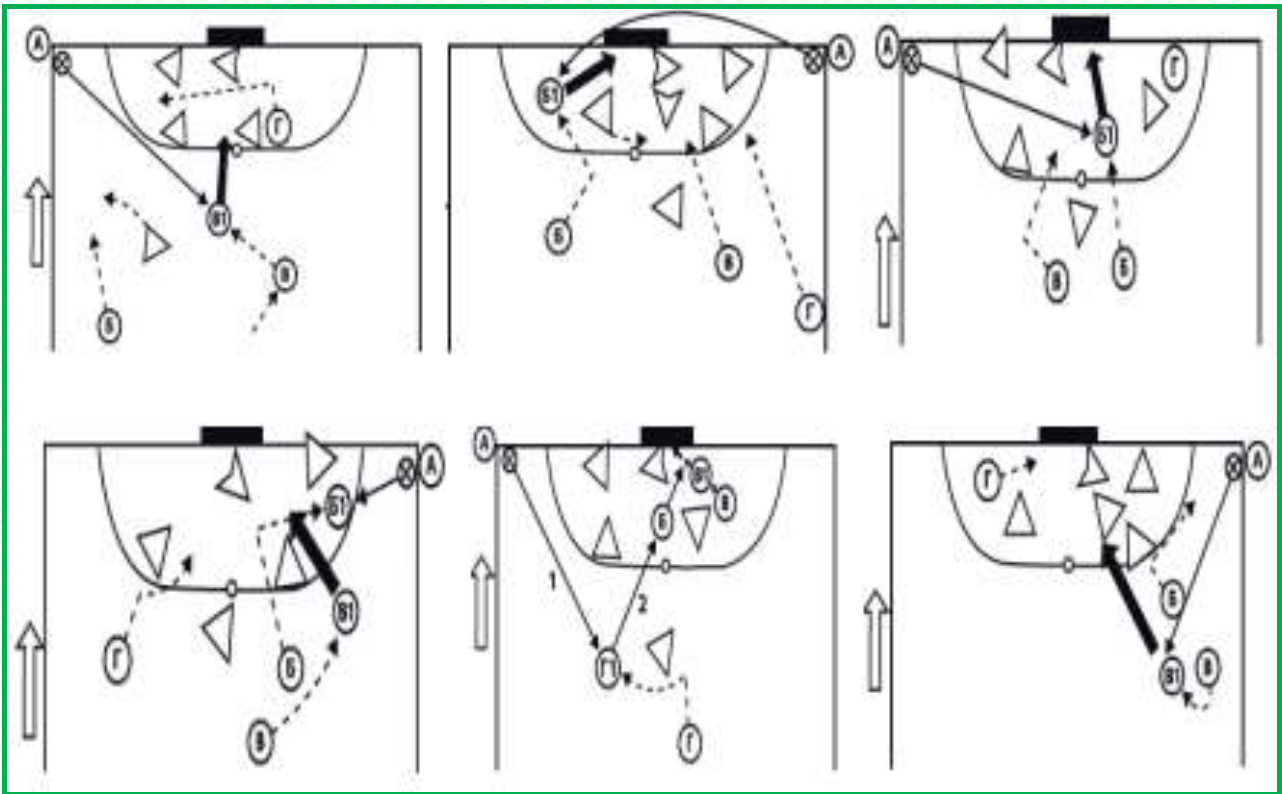


Рис. 3.12. Комбінації при розіграші кутових ударів

Комбінації при введенні м'яча із-за бокової лінії багато в чому схожі до розіграшу кутових ударів, особливо, коли гравці виконують це поблизу штрафного майданчика. Різниця лише полягає в місці введення м'яча в гру (рис. 3.13).

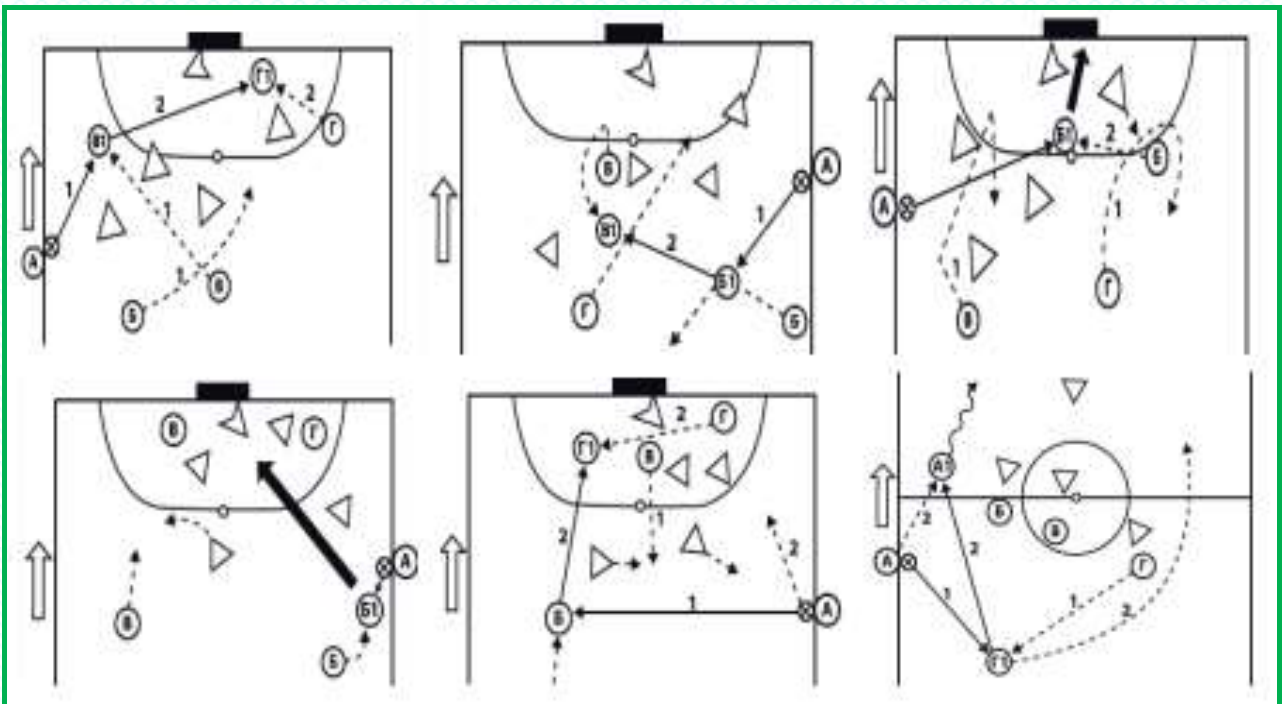


Рис. 3.13. Комбінації при введенні м'яча із-за бічної лінії

Командні тактичні дії в нападі. Під командною тактикою розуміється сукупність складних тактичних елементів, які виконують усі гравці на майданчику. Команда злагоджено і за заздалегідь обумовленим планом застосовує індивідуальні та групові техніко-тактичні засоби, щоб досягти поставленої мети в нападі та захисті.

Командні дії в нападі включають: швидкий напад і позиційний напад. Суть швидкого нападу в тому, що після успішного відбиття атаки атакуючої команди, гравці що оволоділи м'ячем стрімко переходять до нападу взяття воріт суперників, користуючись тим, що гравці останньої не встигли організувати свій захист. Здійснюється така атака як за рахунок довгої передачі м'яча партнеру, що знаходиться попереду, так і за допомогою декількох швидких передач між партнерами, що прямували до їх воріт, а також за рахунок індивідуальних дій гравців. Несподіваність і висока швидкість такої атаки приголомшують суперників, не даючи їм час на перегруповання сил в обороні. Найбільший успіх швидкий напад приносить при атаках, коли команда в ході гри несподівано перехоплює м'яч у суперників. Звичайно, не виключається також можливість організації такої атаки при розігравші стандартних положень.

Швидкий напад має три фази: початок атаки, її розвиток та завершення.

Перша фаза передбачає швидкий пас гравцеві, що знаходяться попереду без опіки суперника, або партнеру, який здійснив «відрив» від суперників. У разі індивідуальних дій гравця, який оволодів м'ячем, друга фаза швидкого нападу практично відсутня. До прориву до воріт протилежної команди можуть брати участь від одного до трьох гравців. Напрямок пересування атакуючих визначається позиціями, які вони займають, розташуванням суперників і місцем, де здійснюється відбір м'яча. У кожній команді бажано мати гравця, якому у разі перехоплення м'яча у суперників може бути надіслана передача. Його партнери повинні знати його улюблену позицію, щоб відразу адресувати йому пас.

Друга фаза включає швидке переміщення гравця (або гравців), що отримав м'яч, до воріт суперників з веденням (або кількома передачами між собою). Такий швидкісний маневр може здійснюватися по флангу, інколи ж і по всій ширині ігрового майданчика. Головне для атакуючих – вибрати найкоротший шлях до воріт суперників. Зволікання у розвитку атаки дозволить суперникам повернутись в оборону, відразу ж ускладнивши дії нападників.

Третя фаза передбачає створення гольової ситуації та удару по воротах.

Позиційний напад застосовується, коли суперники встигли повністю організувати командний захист. Такому організованому захисту атакуючі і повинні протиставити систематизовану атаку, в якій будуть задіяні усі гравці команди. При якій вивести партнера на вигідну позицію здійснюється, на відміну швидкого нападу, за допомогою чималої кількості передач. Це дає можливість атакуючим забезпечити тривалий контроль м'яча за рахунок коротких та середніх передач. З виконанням комбінацій у поєднанні групових і індивідуальні дії гравців.

Тактика гри воротаря в нападі. Під тактикою гри воротаря в нападі розуміються найдоцільніші його дії, створені задля забезпечення початку атаки своєї команди.

Введення м'яча в гру – важлива тактична дія воротаря, тому що у грі найчастіше атака починається саме від нього, з його першого пасу партнеру, що знаходиться у вигідній позиції. При цьому не має особливого значення, яким чином воротар ввів м'яч у гру рукою або ногою (рис. 3.14).



Рис. 3.14. Введення м'яча в гру воротарем

Для воротаря який заволодів м'ячем в боротьбі зі суперником, або ж який вводить м'яч після його виходу за лінію воріт, важливо зіграти так, щоб зберегти м'яч для команди, або ж гострою передачею організувати атаку воріт суперників. Швидкі переміщення партнерів, їхня готовність отримати від воротаря пас – необхідна умова успішних дій воротаря при введенні м'яча у гру.

Ривки партнерів по всьому ігровому майданчику дають йому можливість адресувати м'яч тому, хто зайняв найбільш надійну позицію для збереження м'яча або відкрився на вільне місце, що дає хорошу можливість для атаки воріт суперника. Як бачимо, взаємодію воротаря з партнерами на цій стадії атаки важко переоцінити. Наприклад, воротар спрямовує м'яч одному з партнерів, котрий відкрився на чужій половині ігрового майданчика. Довгою першою передачею він може «відрізати» лінію захисту від нападу (рис. 3.15).

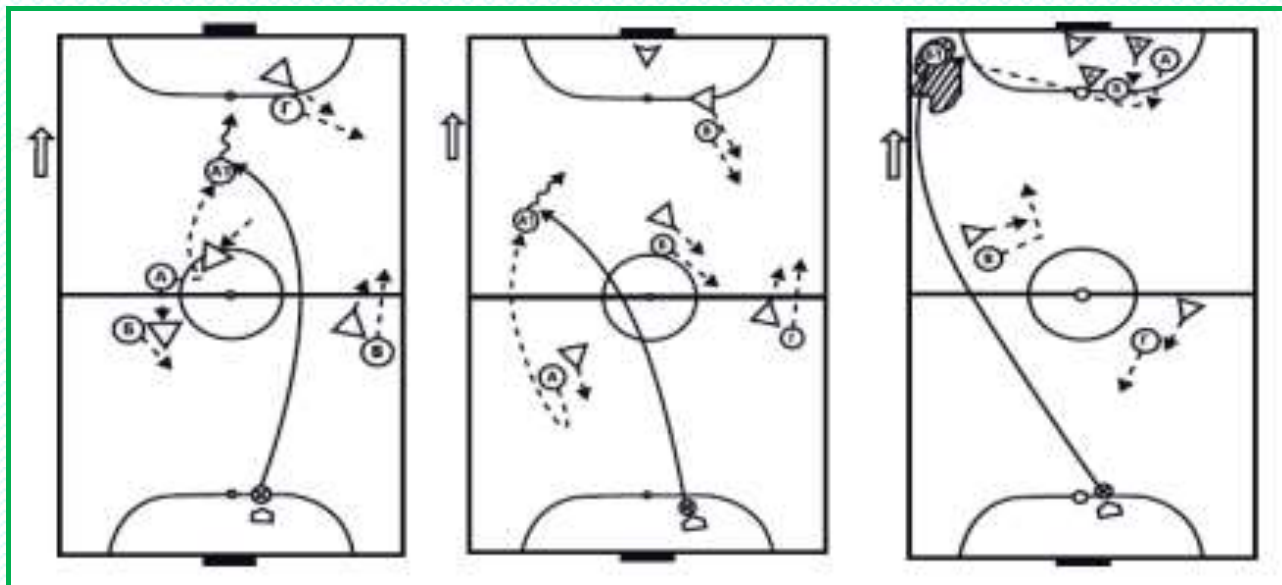


Рис. 3.15. Введення м'яча в гру воротарем

Участь воротаря у атакуючих діях партнерів. У грі воротареві доводиться нерідко підключатися до атакуючих дій партнерів. Наприклад, коли атакуючі прагнуть подолати опір суперників за допомогою позиційного нападу, воротар може допомогти партнерам. Для цього він залишає ворота і переміщається вперед, пропонуючи себе партнерам диспетчером. Займаючи позицію позаду атакуючих партнерів, він має гарну можливість змінювати напрямок атаки. Більше того, зайнявши таку позицію, він створює чисельну перевагу над тими, хто захищається (рис. 3.16).

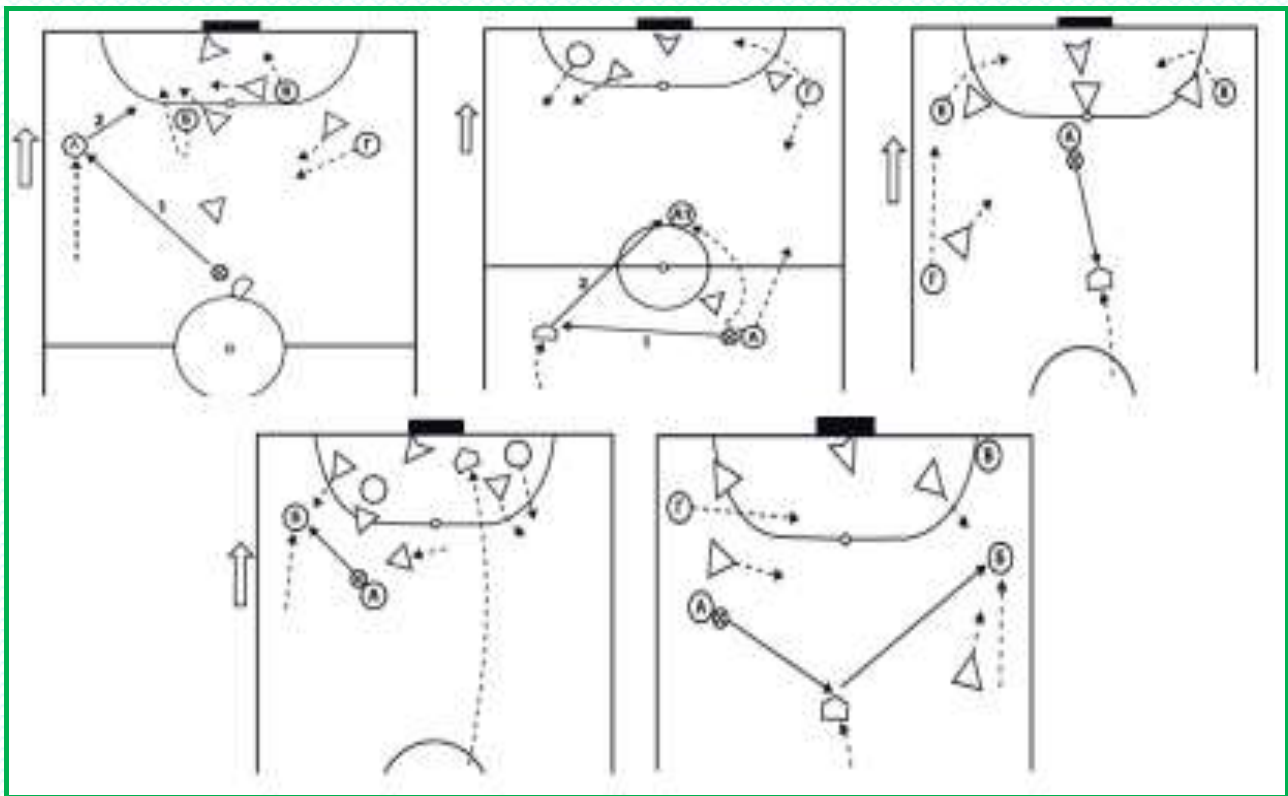


Рис. 3.16. Участь воротаря у атакуючих діях партнерів

Тактика гри польового гравця в захисті

У футзалі тактика гри в захисті висовує таку організаційну діяльність команди, яка б дозволила нейтралізувати атаку суперників. Захищаючись, команда повинна так побудувати свою гру, щоб максимально ускладнити взаємодію гравців атакуючої команди, запобігти їх проникненню в зону перед своїми воротами, та не дати їм можливості здійснити удари по цілі. Водночас захищаючись, гравці повинні створювати умови для відбору м'яча у суперника та організувати початок власної атаки. Команда, яка надає тактичній підготовці підвищену увагу, відзначається узгодженістю дій гравців, знанням всіма гравцями своїх функцій, високою ігровою дисципліною. Вибрана командою раціональна тактика гри в захисті може стати ефективним засобом у зустрічі з переважаючим за силами суперником. Як і в атаці, гра в захисті складається з індивідуальних, групових та командних дій.

Індивідуальні тактичні дії в захисті. Індивідуальні дії в обороні включають: дії захисника проти суперника без м'яча і дії захисника проти суперника з м'ячем, які складаються з відбору м'яча, протидії передачам, веденню та фінтом, ударам по воротах.

Дія проти гравця без м'яча. До них відносяться закривання та перехоплення м'яча.

Закривання – це переміщення команди, яка захищається, з метою зайняти правильну позицію, для ускладнення супернику отримати м'яч.

Закривання гравця здійснюється, коли суперник своєю безпосередньою позицією загрожує воротам або своїми діями може створити вигідну ситуацію для взяття воріт. Чим ближче суперник до воріт, тим щільніше його опіка.

Якщо суперник володіє м'ячем, гравець, що захищається, займає позицію між опонентом, м'ячем і воротами. Однак навіть якщо противник без м'яча, захисник все одно повинен розташуватися між опонентом та воротами всередині умовного трикутника, складеного між точками, в яких знаходиться м'яч, атакуючий гравець та центр воріт. Захисник повинен зайняти найбільш вигідну позицію у цьому трикутнику залежно від ігрової ситуації.

Перехоплення – це своєчасний, випереджаючий вихід до м'яча гравця команди, що захищається, для зриву атакуючих дій суперника. При перехопленні гравець повинен правильно оцінити обстановку та вибрати найдоцільніший технічний засіб перехоплення м'яча.

Дія проти гравця із м'ячем. Діючи проти гравця, що володіє м'ячем, гравець прагне відібрати м'яч, перешкодити його передачі, виходу з м'ячем на гостру позицію та нанести удар.

Відбір м'яча в залежності від ситуації виконується одним з описаних раніше технічних прийомів: ударом ногою, зупинкою ногою або поштовхом плечем в плече.

Протидія передачі м'яча використовується, коли партнер, що не володіє м'ячем, займає вигідну позицію. Захисник наближається на 2-3 м до суперника з м'ячем та заважає йому виконати точну передачу.

Протидія веденню застосовується, коли суперник рухається з м'ячем у бік воріт. Завдання захисника не дозволити вийти йому на вигідну позицію. Для цього гравець, як правило, прилаштовується до суперника рухаючись паралельними кроками і намагається відтіснити його до бічної лінії або примусити зробити передачу м'яча поперек поля.

Протидія удару використовується, коли нападник прагнучим завдати його по воротах поблизу штрафної площі. При цьому захиснику потрібно сконцентрувати всю увагу на ногах суперника, не пропустивши момент замаху ударної ноги, щоб встигнути виставити свою ногу на шляху передбачуваного польоту м'яча, намагаючись не порушити правила.

Групові тактичні дії в захисті. Групові дії в захисті спрямовані на протидію комбінаційній грі команди суперника за допомогою своєчасного розбору гравців, підстраховки партнерів, переключення при персональній грі з одного на іншого гравця, групового відбору м'яча, а також взаємодія захисників у грі в меншості.

Розбір гравців. Втративши м'яч, гравець зобов'язаний відразу вступити в боротьбу з суперником, що заволодів м'ячем. Для цього він прагне відразу повернутися назад і вийти на одну лінію з атакуючим суперником або зайняти по відношенню до нього позицію, що перешкоджає його просуванню до воріт. Активну позицію щодо інших гравців атакуючої команди повинні зайняти й інші гравці команди, яка захищається. Їхнє завдання – розібрати своїх суперників, не дати їм можливості пройти за спину захисників та зайняти вигідну позицію на підступах до воріт. Якщо ж захисники, не зможуть вчасно розібрати атакуючих, це завжди загрожує серйозною небезпекою їхніх воріт.

«Розбір гравців» (рис. 3.17) гравцеві Д, який випередив суперника Б, раптово вдається перехопити м'яч, який був направлений останньому партнером А. Створилася ситуація, в якій захисники не встигли перебудуватися і швидко розібрати атакуючих. Так, гравець Г вже не в змозі перекрити шлях до воріт підопічного Е, який відразу отримав пас від партнера Д, який перехопив м'яч. Загалом позиція захисників вийшла надто розосередженою і кожен із них виявився досить пасивним.

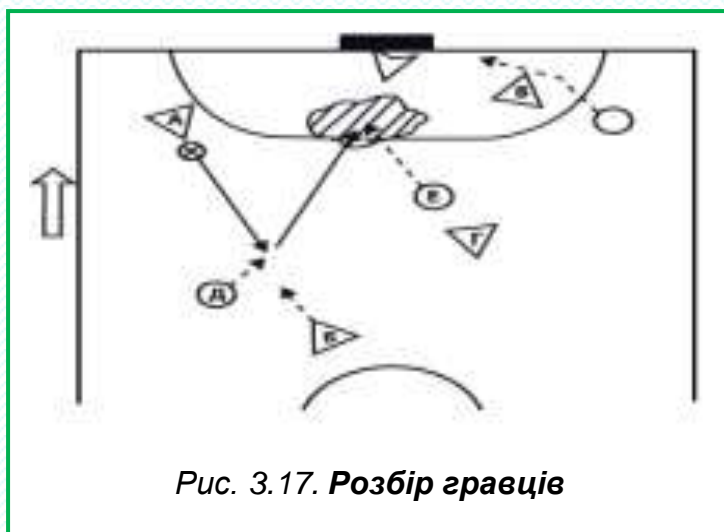


Рис. 3.17. Розбір гравців

Раніше вже згадувалося, що при розборі суперників важливу роль відіграє вміння одночасно тримати в полі зору м'яч і гравців атакуючої команди. Захисники, які не встигають простежити за переміщеннями атакуючих, а здатні лише контролювати пересування м'яча, найчастіше опиняються в ролі пасивних спостерігачів, створюючи для суперників сприятливі можливості для зайняття вигідної позиції. Досвідчені ж захисники постійно здійснюють погляд через плече, щоб зорієнтуватися і діяти відповідно до обстановки.

Підстраховка – це тактична дія одного або кількох гравців, які допомагають партнеру який програє в однокорстві з суперником. Наявність страхуючого відіграє значної ролі в організації захисних процесів. Наприклад, якщо гравець, що опікує суперника який володіє м'ячем, поступається йому в однокорстві, то страхуючий гравець, своєчасним втручанням у боротьбу зможе здійснити відбір м'яча. Страхуючи гравець, крім того, надає психологічну підтримку при його зближенні з атакуючим суперником. Страхуючи гравець, як правило, повинен розташовуватися ближче до своїх воріт, ніж його партнер, що веде єдинокорство із суперником у найбільш зручній для цього дистанції 4-6 м від партнера (рис. 3.18).

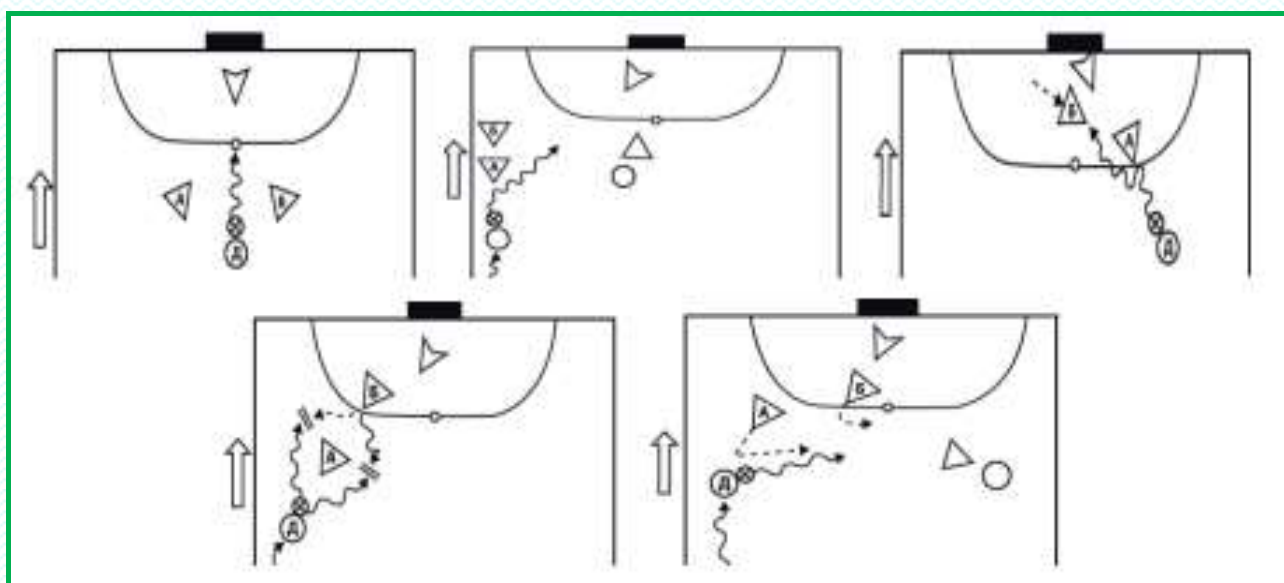


Рис. 3.18. Підстраховка

Якщо ж страхуючи гравець зайняв позицію на одній лінії з партнером, який веде однокорство з суперником, або прямо за спиною у нього, це може призвести до помилки та загострення ситуації біля воріт захисників.

Переключення – тактичний прийом, обмін опікуваними гравцями. Найчастіше переключення використовуються, коли одному з захисників з певної причини, не вдається утримати свого підопічного. Наприклад, захищаючись, команда виконує утримання суперників по всьому ігровому майданчику. Проте, одному з атакуючих (з м'ячем або без м'яча) все ж таки вдається вийти з-під опіки. У такому разі на утримання цього нападаючого негайно переключається ближній гравець. Його партнер, який упустив суперника, у свою чергу, переключається на суперника, що залишився без опіки. На рис. 3.19 захисник Д відпускає свого підопічного А, який небезпечно проходив флангом. Однак на нього переключається за-

хисник Е, залишивши свого підопічного Б. На якого змушений відразу ж переключиться партнер Д, а гравець Ж повинен його підстрахувати.

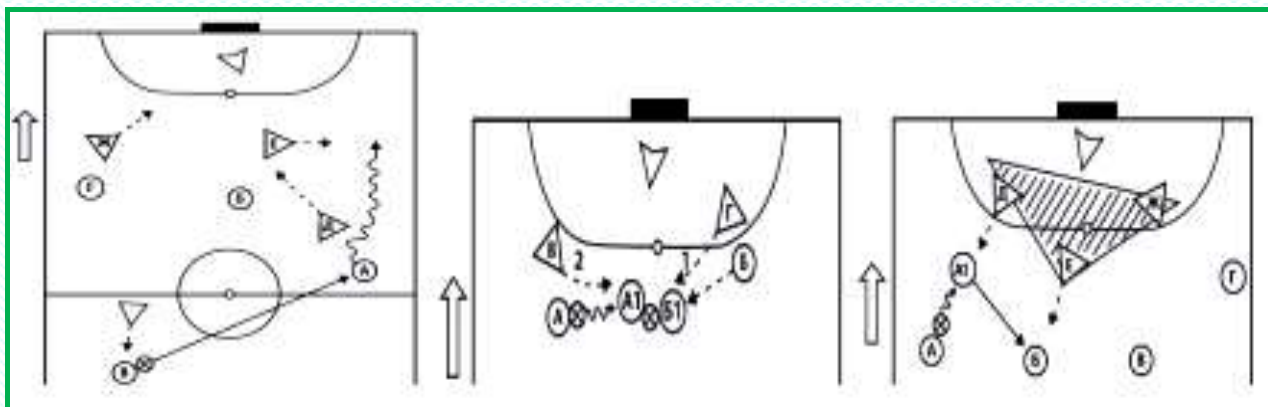


Рис. 19. Переключення гравців в захисті

Переключення можна виконувати і в тих випадках, коли атакуючі здійснюють комбінацію «схрещування». У такі моменти обмін підопічними захисники виконують коли атакуючі зрівняються один з одним (рис. 3.20).

Захисні трикутники. Тріо захисників раціонально розташовується у вигляді трикутника з урахуванням позицій м'яча та опонентів. Зазвичай два гравці розташовуються на першій лінії залежно від положення м'яча, а третій контролює простір на другій лінії. Ця позиція дозволяє йому страхувати партнерів або виконувати перемикання за потреби (рис. 3.21).

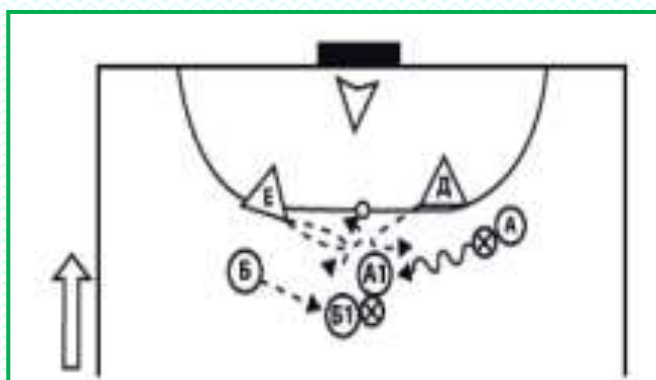


Рис. 3.20. Переключення гравців в захисті

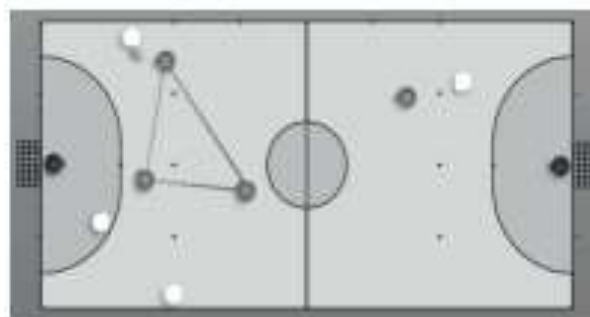


Рис. 3.21. Захист трикутник з урахуванням позицій м'яча та опонентів

Дії команди яка захищається у грі в меншості, у разі видалення гравця з майданчика. У такому разі трьом захисникам доводиться грати проти чотирьох гравців, що атакують. При цьому найбільш раціональним розташування захисників є так званий «трикутник, що рухається» (рис. 3.22).



Рис. 3.22. **Захист «трикутник, що рухається»**

При цій побудові гравців найближчий до нападника з м'ячем захисник намагається його атакувати, не даючи йому можливості завдати удару по воротах або вийти на ударну позицію. Здійснюючи на нього тиск, гравець, що захищається, змушує нападника віддавати м'яч одному з партнерів. У цей час інші гравці команди,

що захищаються, намагаються розташуватися між іншими суперниками так, щоб ускладнити їм зупинку передачі і одночасно отримати можливість для перемикавання на того нападника, якому пішла передача.

Командні тактичні дії в захисті. Коли команда має можливість брати участь у захисті усім складом, добре організовані командні дії дають можливість досягти позитивного результату у тому чи іншому матчі. У футзалі командні тактичні дії в захисті будуються за допомогою певних тактичних систем гри: персональної та комбінованої. Кожна з яких включає три форми захисних дій, що відрізняються розміром використовуваної площі ігрового майданчика, на якій відбуваються захисні протидії атакуючим, а також ступенем активності дій гравців команди, яка захищається. Такими формами є концентрований захист, розосереджений захист та пресинг.

Концентрований захист передбачає активні дії гравців які захищаються в безпосередній близькості від своїх воріт. В основному такі дії здійснюються на $\frac{1}{4}$ або трохи більше площі ігрового майданчика.

Розосереджений захист передбачає початок активних протидій атакуючому супернику на далеких підступах до своїх воріт. Тобто команда, що захищається, вступає в боротьбу з суперником вже на $\frac{3}{4}$ або $\frac{1}{2}$ ігрового майданчика, змушуючи суперника діяти поспішно, не даючи здійснити задумані комбінації та намагаючись перехопити м'яч.

Пресинг передбачає протидію всім атакуючим суперникам, незалежно від позицій і володіння м'ячем. Сутність пресингу полягає в тому, що з моменту переходу м'яча до команди суперника кожен з тих, хто захищається, відразу ж переходить до щільної опіки конкретного її гравця, не даючи йому прийняти м'яч або передати його одному зі своїх партнерів.

Персональний захист. Ця система оборони передбачає опіку кожним гравцем команди, що обороняється, певних гравців протилежної команди.

Концентрований персональний захист застосовується проти атакуючих суперників, які використовують висунутого вперед центрального, який практикує індивідуальний обіграш захисників, які добре комбінують поблизу штрафної площі протилежної команди, але практично рідко атакують з далеких позицій. Ця форма захисту має на меті унеможливити згадані атакуючі дії суперників. Здійснюється цей різновид захисних дій наступним чином. Втративши м'яч, гравці команди, що обороняється, оперативно повертаються на свою половину майданчика і розташовуються приблизно на $\frac{1}{4}$ площі ігрового поля, зустрічаючи тут атакуючих (рис. 3.23).



Рис. 3.23. Концентрований персональний захист



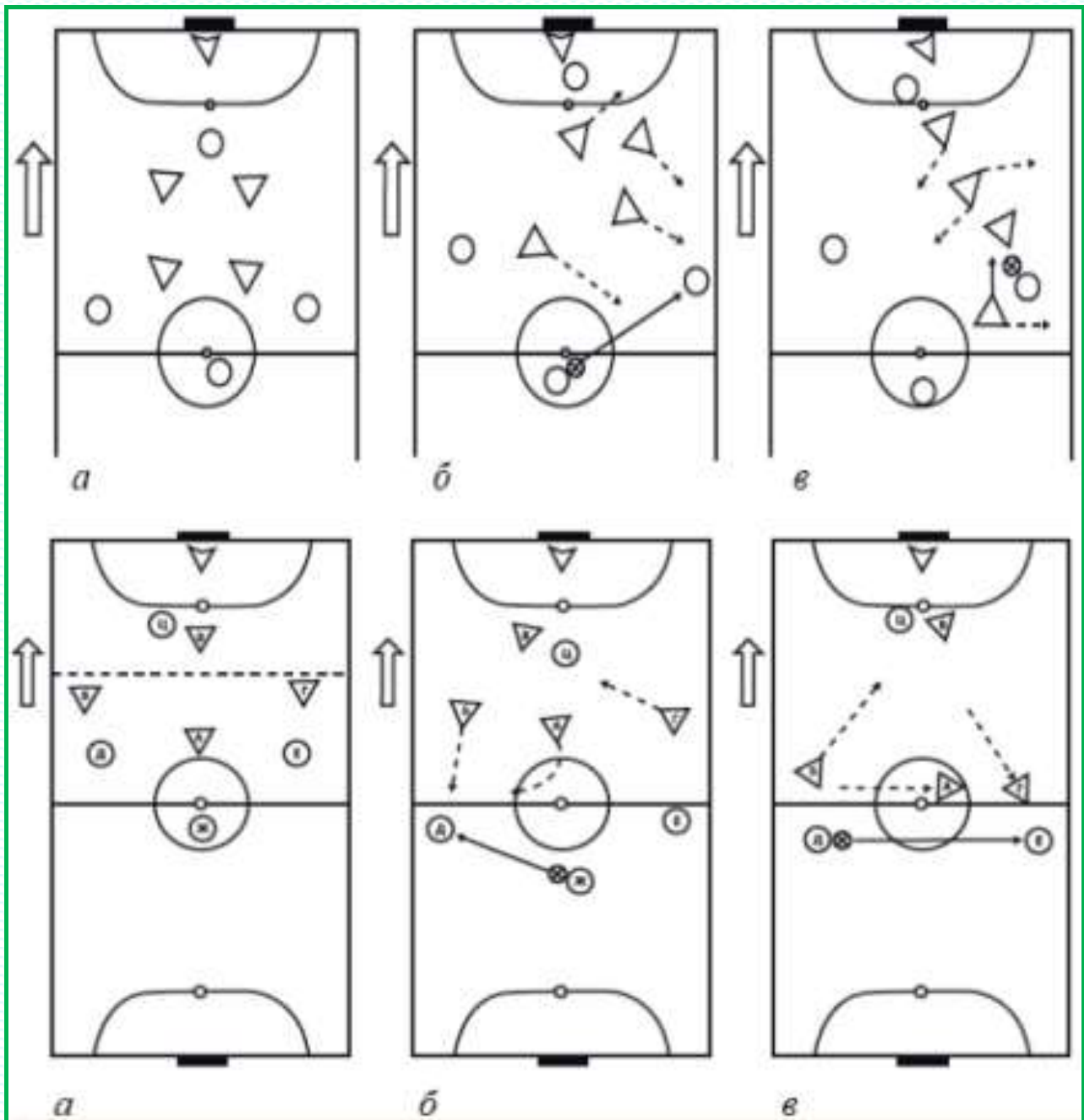
Рис. 3.24. Розосереджений персональний захист

Розосереджений персональний захист використовується проти команд, які мають у своєму складі гравців, у яких добре поставлені удари з далеких та середніх дистанцій. З метою виключення можливості завдання суперниками таких ударів, а також протидії розвитку комбінаційних атак суперників, гравці команди яка обороняється чинять активні опори атакуючим, як правило, на $\frac{3}{4}$ або $\frac{1}{2}$ площі ігрового майданчика. Після зриву атаки на чужій половині майданчика або втрати м'яча в районі середньої лінії команда стає в захист. Її гравці намагаються оперативно розібрати конкретних чи найближчих гравців атакуючої команди (рис. 3.24).

Персональний пресинг застосовується, коли необхідно відібрати м'яч у суперників відразу після його втрати, стримати бурхливий розвиток їх атаки. Ця форма оборони може застосовуватися як на всьому ігровому майданчику, так і на $\frac{1}{2}$ або $\frac{3}{4}$ його території. Втративши м'яч, усі гравці негайно приступають до опіки суперників, чинячи їх атакуючим діям активний опір.

Зонний захист. Гравці відповідають за певні зони, залежно від положення м'яча. Кожен захисник опікується нападником, який знаходиться у його зони, а також перекриває кути для передач у межах цієї зони.

Концентрований зонний захист має на меті протидіяти нанесенню суперниками атакуючих ударів по воротах з близьких та середніх дистанцій, убезпечити їх центрового, що діє у безпосередній близькості від воріт, ускладнити атакуючим комбінаційну гру (рис. 3.25).



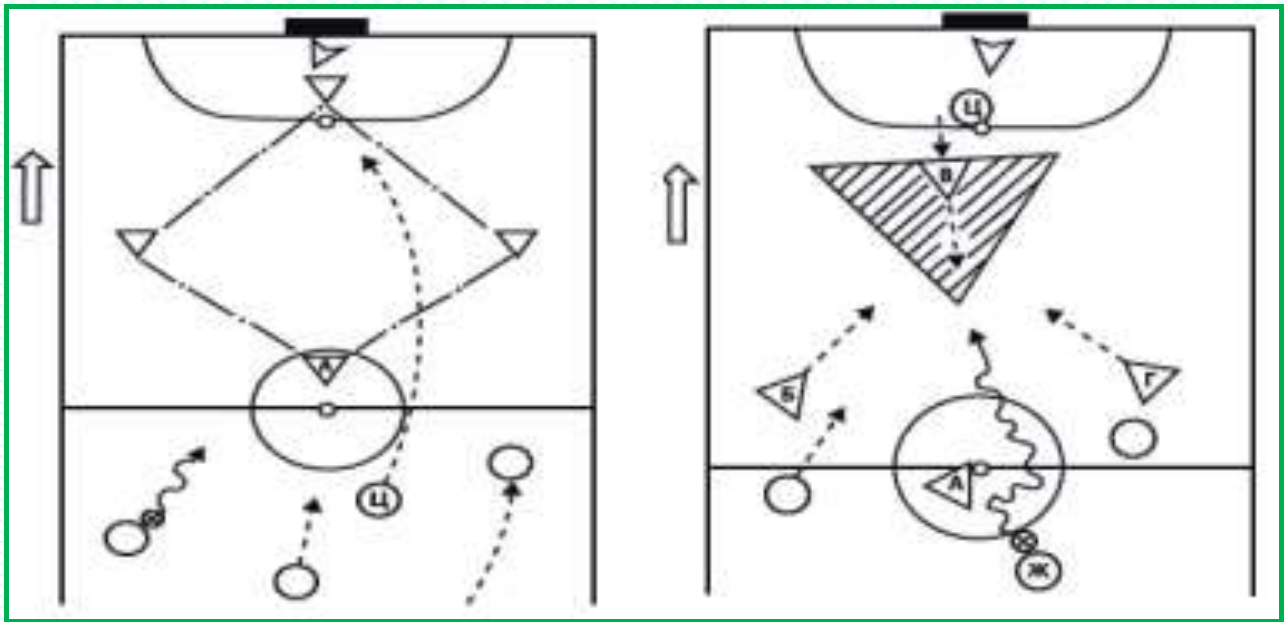


Рис. 3.25. Концентрований зонний захист (а, б, в), та у вигляді «ромба» або «трикутника»

Розосереджений зонний захист застосовується в тому випадку, коли, завершивши атаку або втративши м'яч на чужій половині майданчика, гравці команди яка захищається відступають з атакуючими суперниками, що просуваються вперед, одночасно протидіючи їх переміщенням, ускладнюючи організацію швидкого прориву (рис. 3.26).

Зонний пресинг – це такий різновид зонної системи захисту, коли гравці команди, що обороняється, організують активний захист у конкретних зонах на половині майданчика протилежної команди. Один з гравців, хто обороняється, як правило, атакує суперника, що володіє м'ячем, три інших його партнери у своїх зонах чинять тиск на інших суперників (рис. 3.27).



Рис. 3.26. Розосереджений зонний захист



Рис. 3.27. Зонний пресинг

Комбінований захист. Система, що поєднує елементи персональної та зонної оборони. Деякі гравці виконують персональну опіку, решта контролюють зони. Найбільш поширеним способом здійснення комбінованої системи оборони є персональна опіка одним або двома партнерами найсильніших гравців протилежної команди та протидія інших партнерів іншим суперникам у своїх зонах. При цьому, залежно від обстановки, гравці команди, що обороняються, можуть переключатися з персонального утримання суперників на гру в зоні і навпаки (рис. 3.28).

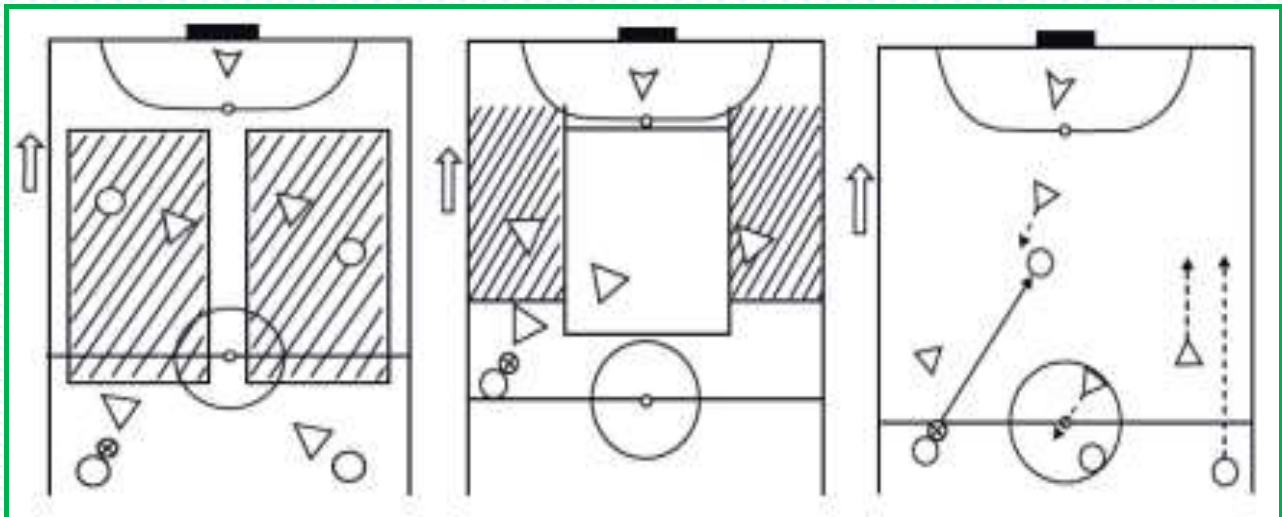


Рис. 3.28. Комбінований захист

Система переключення. Це система оборони, при якій гравці, що захищаються, постійно застосовують переключення відповідно до принципів підстрахування та зміни позицій.

Особливість цього захисту полягає в тому, що перша лінія оборони не опускається назад щодо положення м'яча. Обидва гравці вінгер і захисник повинні відразу розбирати суперників, незалежно від того, з м'ячем вони або без. Ця система спирається на персональний захист, при якому гравці постійно змінюються підопічними згідно з інструкціями тренера. Загалом ця система поєднує переваги персонального та зонного захисту. Переключення виконуються на основі процесу прийняття рішень відповідно до ситуації на майданчику (наприклад, пресинг гравця з м'ячем, позиція опонентів, напрямок гри тощо) або більш чітких інструкцій тренера (рис. 3.29).

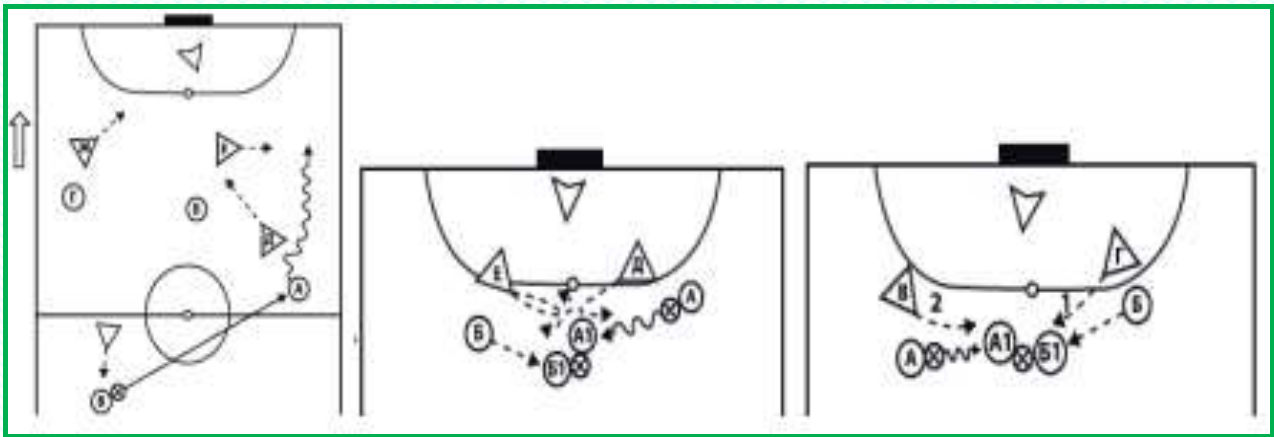


Рис. 3.29. Система переключення

Тактика гри воротаря в захисті. Під тактикою гри воротаря у захисті розуміються найдоцільніші його дії, створені задля забезпечення безпеки воріт.

Вибір місця у воротах. Під час матчу воротар завжди перебуває в русі. При необхідності він зміщується в той бік, куди слідує атака суперників, оскільки саме звідти може наслідувати їх завершальний удар по воротах.

Наприклад, коли суперники подають кутові, розігрують штрафні та вільні на флангах, воротар встає впритул до ближньої стійки воріт, одночасно контролюючи незахищену площу воріт біля дальньої стійки. Якщо ж нападник з м'ячем виходить віч-на-віч з воротарем, завдання його постаратися скоротити кут обстрілу, виходячи з воріт назустріч гравцеві, що атакує (рис. 3.30).

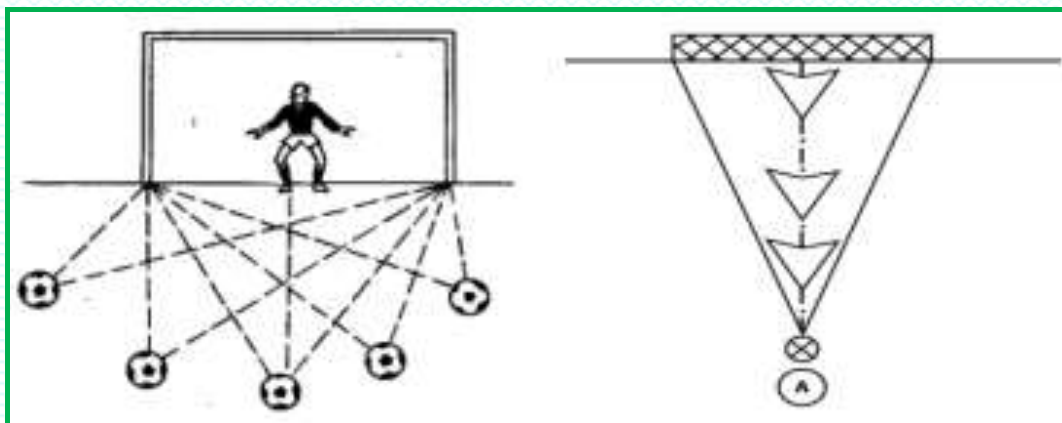


Рис. 3.30. Вибір місця у воротах

Гра на виходах досить часто застосовується воротарями в футзалі, тому що ігрова обстановка змушує їх залишати ворота і діяти як у межах штрафного майданчика, так і за її межами. У першому випадку воротар або відбиває (перехоплює) передачі в штрафну площу, або вступає в єдиноборство з нападниками за оволодіння м'ячем. В іншому випадку,

діючи як польовий гравець, він намагається підстрахувати партнерів за межами штрафного майданчика, використовуючи технічні прийоми польового гравця. Звичайно, залишати ворота можна тільки у випадку, якщо воротар твердо впевнений, що зможе ліквідувати небезпеку, що виникла. Проте здійснювати вихід із воріт недоцільно, якщо хтось із партнерів веде єдиноборство з суперником, який володіє м'ячем, або ж із нападниками за нейтральний м'яч. Небезпечно залишати ворота і тоді, коли у штрафному майданчику виникло скупчення гравців. Це може завадити воротареві виконати задуману дію. Якщо воротар просто не впевнений, що в конкретній ситуації зможе випередити суперника у боротьбі за м'яч, він має залишитися у воротах. Таким чином, здійснюючи вихід з воріт, воротар завжди повинен ставити перед собою завдання або оволодіти м'ячем або відбити його в безпечному напрямку, маючи на увазі, що залишивши ворота, він залишає їх відкритими для суперника.

Тренувальні вправи:

1. Правильна позиція. Вправу виконує три гравці. Два з них, розташувшись праворуч та ліворуч від воріт, по черзі б'ють по цілі з відстані 13-15 кроків. Завдання воротаря – вчасно переміщатися у бік гравця, який має завдати чергового удару.

2. Гра на виході. Два гравці по черзі навішують м'яч у зону 6-метрової позначки. Спочатку воротар після виходу кулаком відбиває м'яч подалі від воріт. Потім він виконує цю вправу під час пасивного опору одного з партнерів. Після освоєння цього прийому вправа виконується з активним опором проти нападника.

3. Перегороди шлях. За 20 кроків від воріт встають три гравці з м'ячем.

Вони по черзі проходять до штрафного майданчика, прагнучи увійти з ним у ворота. Завдання воротаря – вловити момент, вийти з воріт та перегородити шлях м'ячу. Ворота можуть бути дещо зменшені. Це можна зробити, поставивши на лінії воріт стійки.

Керівництво воротарем діями партнерів у захисті. У футзальних командах на сьогоднішній день практично не залишилося воротарів, які б так чи інакше не керували діями партнерів при захисті воріт. І це не випадково. Перебуваючи при атаці суперників позаду всіх партнерів, воротар ясно бачить найуразливіші місця захисту, може передбачити дії атакуючих. Оцінивши ситуацію, що склалася, він дає чіткі і зрозумілі вказівки партнерам, акцентуючи їх увагу на напрямі розвитку атаки суперників, на необхідності

перебудов захисних ліній, на підстрахування партнерів. Таким чином, воротар здійснює контроль за грою суперника та діями у захисті гравців своєї команди. Особливо важливе значення має правильне керівництво установкою «стінок» при розігріш суперниками штрафних та вільних ударів. «Стінка» може складатися з одного, двох або трьох захисників (рис. 3.31). При цьому іноді в стіну стає і сам воротар. Чим ближче до воріт проводиться штрафний удар, тим більша має бути кількість тих, хто захищається в «стінці». Якщо ж такі удари виконуються здалеку або з гострого кута, наприклад, з флангу то у «стінку» може стати один гравець.

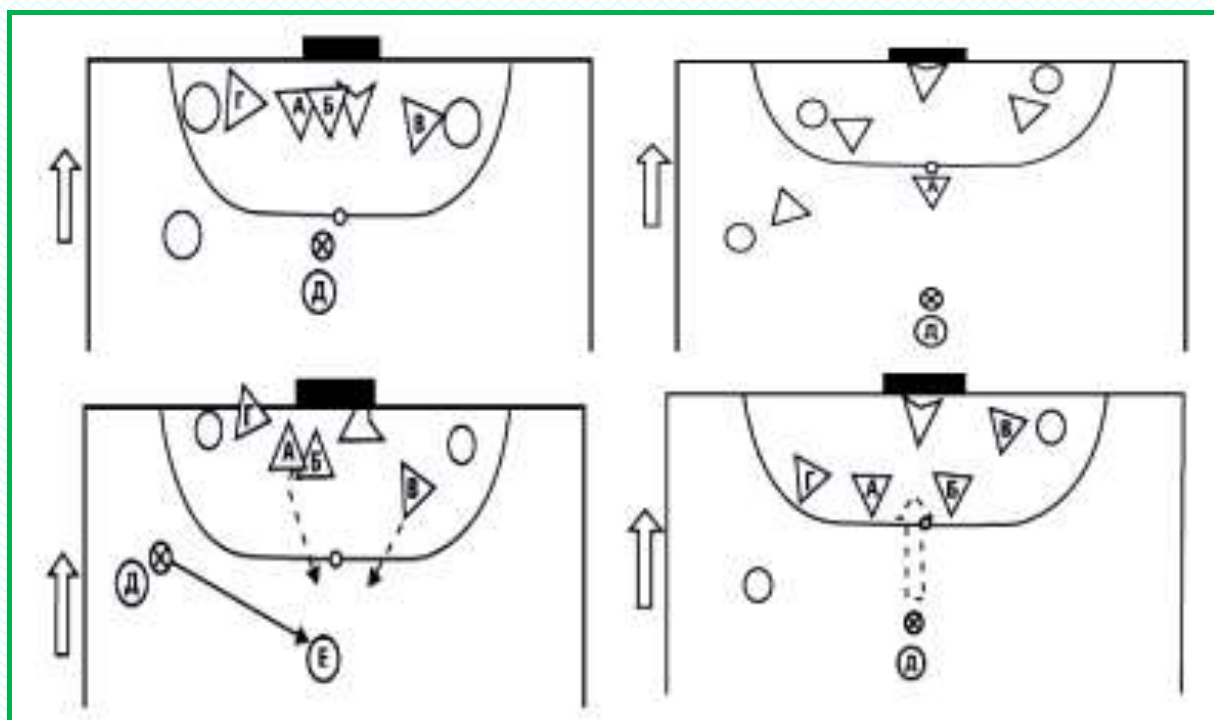


Рис. 3.31. Стінка

Наприклад, при кутовому ударі воротар, зайнявши позицію біля ближньої стійки воріт, контролює дії всіх партнерів, які мають перекрити шлях м'яча до штрафного майданчика та своїми діями не дати можливості суперникам виконати завершальний удар по воротах. В даному випадку в стінку стає один із захисників, а решта займають позиції для вирішення згаданої тактичної задачі (рис. 3.32).



Рис. 3.32. Розташування воротаря і гравців при кутовому ударі

Системи гри

Визначення систем гри. Система гри охоплює розстановку, розподіл та розташування гравців у нападі (основи організації гри) та захисту (залежно від типу оборони). Як згадувалося у попередньому розділі, системи безпосередньо не відносяться до командної тактики. Початкове розміщення гравців є лише відправною точкою для застосування різних тактичних засобів.

Індивідуальні, групові та командні дії виконуються з метою реалізації плану на гру, розробленого тренером відповідно до обраної тактичної схеми.

Системи гри повинні враховувати необхідність підтримки гравця з м'ячем та балансу з погляду захисту задля збереження позиційної цілісності. Система або системи, які вибирає тренер, залежать від гравців у його розпорядженні та їхньої здатності повноцінно виконувати відповідні вимоги. Вибір також залежить від місця для атаки, який надає захист суперника.

Системи гри в нападі. Це системи, які застосовуються для позиційної гри в атаці, визначаючи початкову розстановку та розподіл функцій гравців. Спираючись на вихідне розташування, гравці згодом можуть змінювати позиції, щоб зберігати позиційний баланс і стабільну структуру гри відповідно до системи. У той же час ми повинні розділяти такі поняття, як ігрові системи, ротації та спеціальні переміщення. Найбільш популярні наступні тактичні схеми: 3-1, 4-0, 2-2 (рис. 3.33).

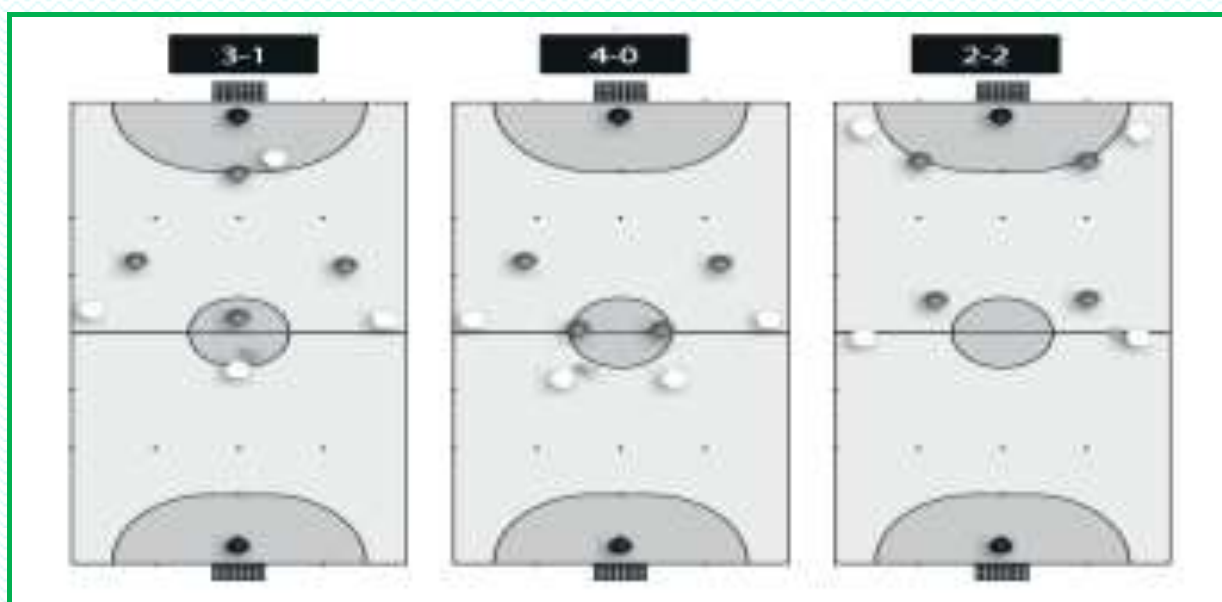


Рис. 3.33. Схеми розміщення гравців

Схема 3-1 вважається традиційною, але згодом вона почала втрачати позиції під натиском моделі 4-0. Втім, із запровадженням нових правил її популярність та вплив на гру знову підвищується.

- Захисник: забезпечує баланс у грі, повинен мати гарний пас і сильний удар з дальньої дистанції; від нього великою мірою залежить позиційний баланс із погляду оборони.
- Два вінгери: повинні ефективно діяти в ситуаціях 1х1, мати гарний пас, розташовуватися якомога ближче до бокових ліній, щоб забезпечувати ширину гри та кути для передач на стовпа; в ідеалі вінгери повинні добре володіти обома ногами, швидко перемикатися між фазами захисту і нападу.
- Стовп: ключовий гравець у цій схемі; повинен добре завершувати атаки та читати гру; може грати спиною до воріт, вміє закривати м'яч корпусом; саме він має забезпечувати глибину гри.

Дана система дозволяє ротації та переміщення без суттєвого позиційного дисбалансу, що є ключовим фактором ефективної атаки. Гравець з м'ячем завжди має надійний варіант для передачі. Таким чином, ця система підходить командам, які бажають контролювати гру та її темп. Ця система не буде вразливою для контратак суперника, якщо гравці грамотно і терпляче будують свої атаки, оскільки при такому тактичному малюнку передбачені різні варіанти для збереження збалансованості з точки зору захисту, а за лінією м'яча постійно знаходяться один або кілька гравців.

При використанні цієї системи гравці отримують багато вільних зон завдяки відкриванням, оскільки дана модель забезпечує глибину та ширину – ключові фактори для гри в атаці. Схема 3-1 ефективна при атакуючих діях проти концентрованої оборони, а також швидкого просування вперед (вихід із захисту при тиску з боку опонента).

Схема 4-0 передбачає насправді одну лінію атаки (пряму чи зигзагоподібну рис. 3.34).

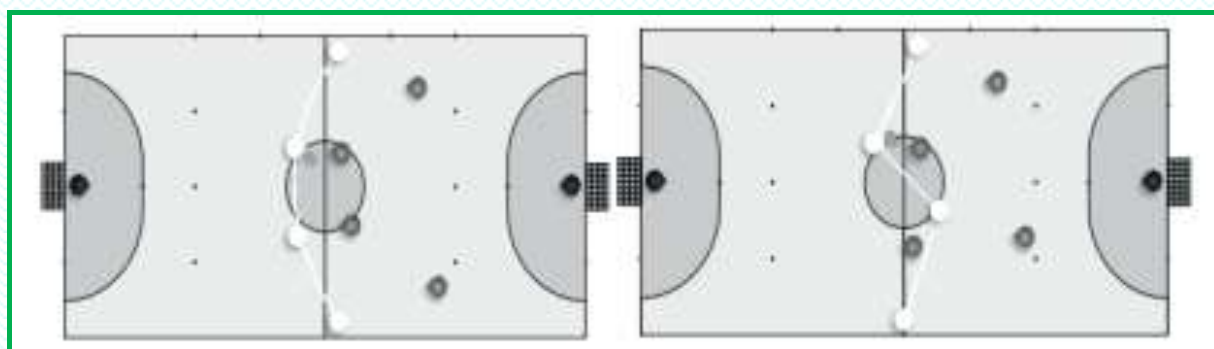


Рис. 3.34. Лінія атаки (пряма чи зигзагоподібна)

При цьому не виділяється один виконавець, через якого ведеться гра в атаці. Натомість система 4-0 призначена для зламування ліній оборони та створення вільних зон за спиною захисників.

Особливості цієї моделі:

- Потрібні універсальні гравці; система 4-0 гнучкіша, ніж 3-1.
- Створює потужніший фізичний та психологічний тиск на захист суперників.
- Полегшує контроль м'яча, оскільки гравця з м'ячем постійно підтримують кількох партнерів.
- При грі проти персонального захисту дозволяє порушити систему підстрахування суперників та створювати вільні зони за лінією оборони в останній третині майданчика.
- У разі протистояння із зонною обороною або системою перемикаць атакуючій команді необхідно зосередитися на діях між лініями захисту.
- Менше власних ліній захисту, порівняно з варіантом 3-1.
- Ефективна для створення та зайняття вільних зон.
- Проблематично використовувати під час гри проти концентрованої оборони.
- Високий рівень ризику для балансу захисту, оскільки команда грає практично в лінію.
- Вимагає постійного та швидкого руху м'яча та гравців.
- Дозволяє атакуючій команді витягнути центрального захисника зі своєї позиції.

Схема 2-2. При цій системі чотири гравці поділяються на дві лінії атаки.

Схема широко використовується у масовому футзалі завдяки раціональному використанню майданчика.

Характерні особливості системи:

- Більш статична порівняно з варіантами 4-0 та 3-1, пропонує менше можливостей для ротацій.
- Рідко використовується у матчах високого рівня.
- Застосовується у конкретних ситуаціях, в основному коли команда програє та хоче створити ситуації 1х1.
- Гравці першої лінії атаки повинні бути швидкими, добре обігравати один на один, мати відмінні навички пасу і завершення атаки.
- Схема також використовується під час гри з двома стовпами.

- Одне з основних завдань системи 2-2 – порушити захисні лінії та систему підстрахування супротивника, але при цьому страждає баланс з точки зору оборони.

- Традиційно цю систему використовують для виходу з оборони за умов пресингу із боку суперників.

Атакуюча модель схема 3-2 може застосовуватися відповідно до правил гри. Її переваги та недоліки такі:

- Можна використовувати, коли команда поступається та залишилося мало ігрового часу.

- Корисна проти концентрованого захисту.

- Надає команді чисельну перевагу.

- Дозволяє команді за необхідності взяти паузу прямо по ходу гри та оцінити ситуацію.

- Провокує невпевненість серед суперників та посилює психологічний тиск на них, оскільки вони не контролюють гру.

- При втраті м'яча можна відразу пропустити гол.

- Ворота залишаються незахищеними.

- Вимагає високого рівня концентрації та дотримання дисципліни, щоб уникнути помилок.

Використання схема 3-2:

- В основному застосовується у випадках, коли команда програє під час матчу.

- Цю модель використовують і за нічиєї, коли команда хоче отримати чисельну перевагу та повести в рахунку.

- Як тактичний інструмент для розтину концентрованої оборони. Команда, яка веде в рахунку, може використовувати цю схему для тривалого контролю м'яча, таким чином, не дозволяючи суперникам загрожувати воротам.

- Щоб збити ритм гри, коли супротивник повністю домінує.

Більшість розстановок є досить гнучкими і допускають зміни чи зміну тактичного малюнка (з 3-2 на 2-1-2 тощо), і навіть варіювання позицій під час завершення атак (рис. 3.35).

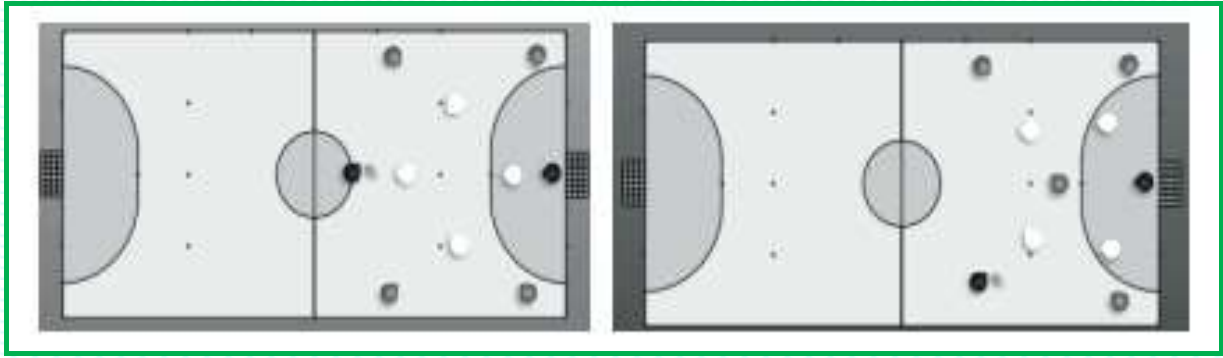


Рис. 3.35. Зміна схеми з 3-2 на 2-1-2

Особливі ситуації 4х3 як і у випадку з 5х4, правила футзалу допускають гру 4х3 з чисельною перевагою, яка виникає при видаленні одного з гравців супротивника (на дві хвилини або до забитого гола).

У таких випадках можна використовувати різні атакуючі дії, що більшою мірою залежить від розташування трьох гравців захисту (рис. 3.36).

Також необхідно ухвалити рішення, чи повинні в першій лінії атаки діяти «перевернуті» гравці (наприклад, шульга на правому фланзі), як це часто буває в другій лінії атаки (біля кутів майданчика).

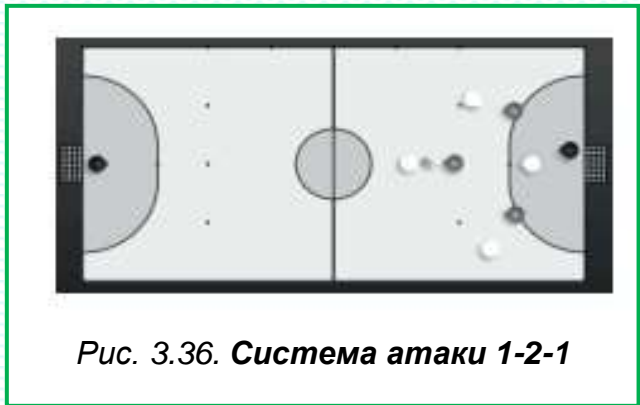


Рис. 3.36. Система атаки 1-2-1

Системи гри в захисті. Системи гри захисту застосовуються для позиційної оборони, визначаючи початкову розстановку і розподіл функцій гравців. Спираючись на вихідне розташування, гравці згодом можуть змінювати позиції, щоб раціонально займати простір у захисті. Їхні дії обумовлені обраним типом захисту (зонна, персональна, комбінована, система перемикаць), а також планом тренера на гру. В рамках кожного типу оборони, які були детально розглянуті у попередньому розділі, існують різні системи.

Вибір системи також залежить від зони майданчика, де обороняються гравці. Це може бути високий пресинг на всьому майданчику, розосереджена оборона на трьох чвертях майданчика, позиційна оборона в середній зоні або концентрований захист на своїй половині.

Системи зонного захисту. Звичайно, переміщення атакуючих гравців визначають конкретну розстановку в рамках зонної оборони. Однак в основному при зонному захисті використовується ромб 1-1-2-1 (рис. 3.37)

або квадрат 1-2-2 (рис. 3.38), причому останній більше призначений для високого пресингу або захисту на своїй половині майданчика.



Рис. 3.37. Ромб 1-1-2-1

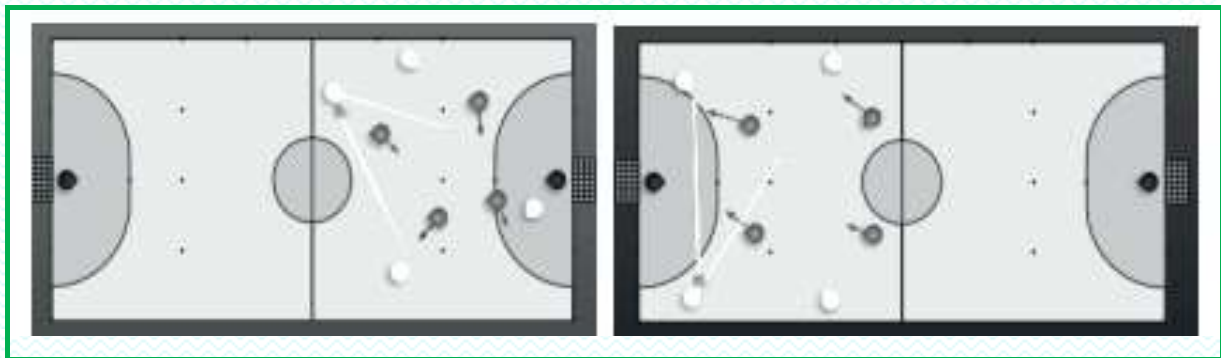


Рис. 3.38. Квадрат 1-2-2

Системи персонального захисту. Оскільки суть цього захисту зводиться до повторення руху суперника якого опікає гравець, то неможливо дотримуватися будь-якого конкретного розташування футзалістів. З іншого боку з урахуванням того, в якій зоні команда починає захисні дії (високий пресинг, розосереджена оборона на трьох чвертях майданчика, позиційний захист на половині майданчика або концентрований захист на своїй половині), гравці можуть зберігати початкові позиції доти, доки їхні суперники не спробують увірватися до зони захисту. Після цього захисники починають діяти персонально проти своїх опонентів.

В рамках персонального захисту формальне розміщення гравців зазвичай застосовується тільки при обороні на половині майданчика. У цьому випадку переважно використовують розстановку 1-1-2-1, доки захисники не почнуть персонально розбирати опонентів, а противник не перейде в атаку (рис. 3.39).

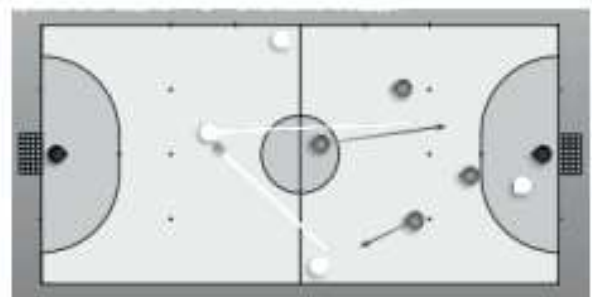


Рис. 3.39. Персональний захист 1-1-2-1

Системи переключення. Системи переключення в основному використовують для високого пресингу 1-1-2-1 (рис. 3.40) і 1-1-1-2 (рис. 3.41) або захисту на власній половині майданчику 1-1-2-1 (рис. 3.42).

Особливі ситуації: 4х5. Різні системи можуть бути використані, коли суперники створюють ситуацію 4х5 завдяки додатковому польовому гравцю. У разі вибір конкретної системи багато в чому залежить від атакуючої моделі противника.

- В основному гравці використовують одну з двох наступних схем гри у захисті: 1-1-2-1 (рис. 3.43) або 1-2-2 (рис. 3.44).

- Необхідно враховувати такі важливі моменти: розподіл зон відповідно до конкретної системи; рух як єдина ланка; перекриття кутів для передач; розташування гравців захисту (зазвичай орієнтоване центр); розташування зон залежно від положення м'яча в конкретний момент; недопущення розриву захисних ліній; узгодженість тактичних дій (стримування чи пресинг); переміщення без втрати візуального контролю зони гри; недопущення ударів через штрафний (необхідно уважно стежити за сильною ногою кожного гравця першої лінії атаки супротивника).

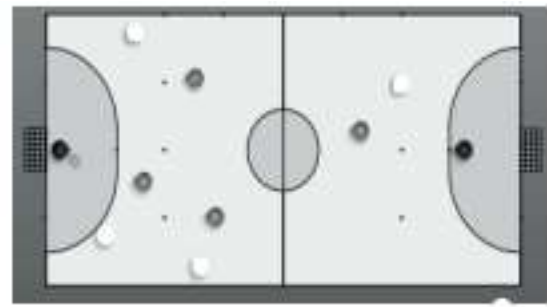


Рис. 3.40. Високий пресинг 1-1-2-1

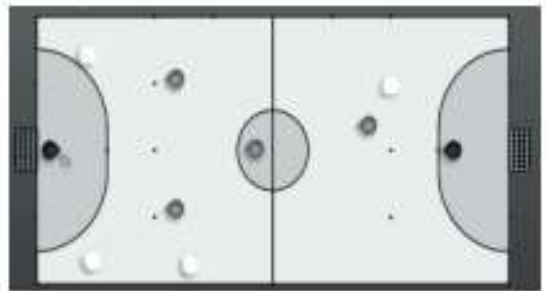


Рис. 3.41. Високий пресинг 1-1-1-2

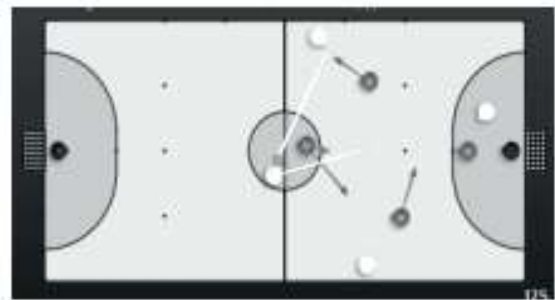


Рис. 3.42. Половина майданчику 1-1-2-1



Рис. 3.43. Схема гри у захисті: 1-1-2-1

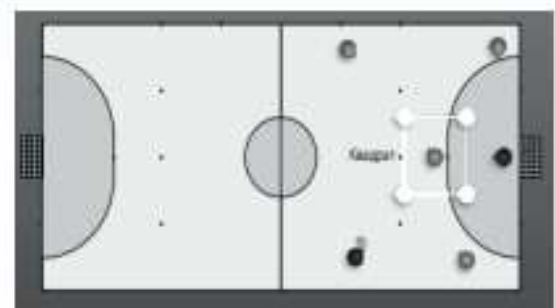


Рис. 3.44. Схема гри у захисті: 1-2-2

- Перемикання між системами захисту: з 1-1-2-1 на 1-2-2 і назад залежно від моделі суперників.
- Важливо знати про основні технічні можливості суперників.
- Після відновлення контролю над м'ячем не слід поспішати з ударом.

Необхідно вибирати тільки надійні варіанти для удару або просто зберігати контроль м'яча, щоб не доводилося постійно оборонятися в умовах чисельної меншості.

- Ви можете пресингувати на половині суперників, не дозволяючи їм вільно просуватися вперед.

Особливі ситуації: 3х4. Нижче наведено основні системи захисту в умовах чисельної меншості 3х4 після видалення одного з гравців. Вони здатні забезпечити мобільність і гнучкість команди відповідно до атакуючих дій суперника і розташування м'яча.

У разі гри 3х4 в чисельній меншості, як і в ситуації 4х5, команда, що захищається, повинна постійно переключатися між системами 1-2-1 (рис. 3.45) і 1-1-2 (рис. 3.46) в залежності від положення м'яча і переміщень атакуючих гравців.

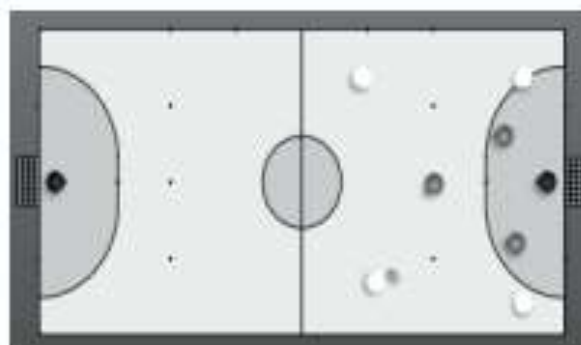


Рис. 3.46. Схема гри у захисті: 1-2-1

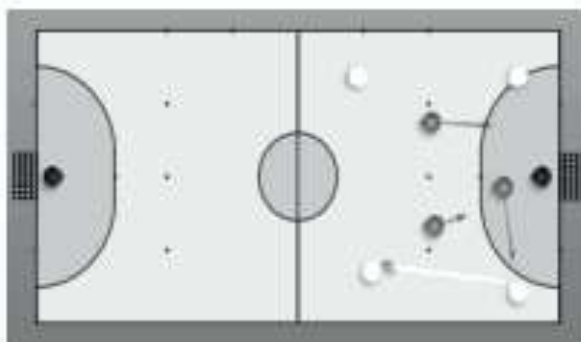


Рис. 3.47. Схема гри у захисті: 1-1-2

Особливості навчання тактичним діям у футзалі

Освоєння тактичних прийомів футзалістами, відбувається в умовах навчально-тренувального процесу, спрямованого на озброєння знань, умінь, навичок, постійний їх розвиток і вдосконалення, гравців знаннями, а також на формування системи знань з питань техніки, стратегії та техніки, правил гри, методики тренування [5].

Подібної точки зору дотримуються й інші фахівці [1; 6].

Тактична підготовка у футзалі покликана вирішувати такі завдання:

1. Набуття знань тактики нападу, захисту, жорсткого пресингу та ін.
2. Формування умінь та навичок командної, групової та індивідуальної тактики ведення змагальної боротьби.
3. Вивчення тактичних дій, зв'язків та комбінацій.
4. Цілісне награвання різних схем тактики в ускладнених умовах та модельних формах змагальної діяльності.

При вивченні робіт, присвячених тактичній підготовці в футзалі привертає увагу неоднозначні думки з приводу її засобів і методів. Більшість авторів вважає, що основними засобами тактичної підготовки є освоєння спортсменами ігрових комбінацій та їх зв'язків. Проте ряд авторів засобами тактичної підготовки бачить усі технічні прийоми [2; 3].

Отже, опираючись на думку вчених можна стверджувати, що специфічними засобами тактичної підготовки є фізичні вправи, тобто. Рухові дії, використовувані на вирішення певних тактичних завдань. Основними засобами тактичної підготовки є вправи (індивідуальні, групові та командні) та двосторонні матчі. Крім того, велике значення мають спеціальні вправи, спрямовані на розвиток швидкості реакції та орієнтування, вправи на швидкість, перемикавання з одних дій на інші.

Сам процес формування тактичних навичок, у тому числі й у футзалі, поділяється на чотири етапи.

Перший етап – створення уявлення як у цілому про тактику в футзалі, так і про вивчаючу тактичну дію, що загальні та спеціальні знання становлять необхідну передумову вивчення різних тактичних дій та оволодіння тактичними навичками. Крім того, вони є основою творчого мислення під час вирішення індивідуальних та колективних завдань. У зв'язку з цим спортсмен повинен знати: правила змагань, особливості їх суддівства та проведення; умови змагань та своїх супротивників; основи тактичних дій у спорті, їхня залежність від фізичної, технічної та вольової підготовленості; основні особливості тактики свого виду спорту та ін. Для отримання даної інформації використовуються різні методи, такі як вивчення спеціальної літератури, вивчення правил, особливостей суддівства та проведення змагань, аналіз фото кіноматеріалів з тактики, аналіз спостережень на змаганнях, вивчення умов та місць проведення змагань.

Безпосереднє навчання тактиці футзалу рекомендується починати із загального ознайомлення з грою, для того крім розповіді та демонстрації

на макеті або схемі організуються двосторонні ігри за спрощеними правилами.

Другий етап – навчання тактичним діям в обмежених умовах, що необхідно при формуванні нових складних умінь і навиків або трансформацію сформованих раніше. Частіше це досягається шляхом спрощення розучуваних форм тактики, розчленування їх на менш складні дії:

- ознайомлення з технікою вивчаючої дії;
- навчання різновидам індивідуальних тактичних дії без супротиву;
- навчання тактичним комбінаціям без супротиву.

Попереднє навчання індивідуальної тактики необхідне, тому що на її основі створюються групові та командні взаємодії, як у захисні, так і у нападі. В результаті всі вивчені дії утворюють основу певних тактичних систем ведення гри.

Третій етап – навчання тактичним діям в умовах наближених до ігрових (в складних умовах), що використовується для забезпечення надійності розучуваних форм і стимулювання розвитку тактичних можливостей. До числа загальних методичних підходів виконання таких вправ В. В. Ніколаєнко відносить: підходи, пов'язані з введенням додаткових тактичних протидій зі сторони «противника» гравець при цьому постає перед необхідністю, вирішуючи тактичні задачі, долати більш сильні протидії, чим в умовах змагань; підходи, пов'язані з обмеженням просторових та тимчасових умов дії; підходи, пов'язані з підвищенням вимог до варіативності тактики; підходи, пов'язані з обмеженням кількості спроб, наданих для досягнення змагальної мети [4].

Четвертий етап – зміцнення тактичних навиків у процесі гри, близької до змагальної діяльності. За допомогою даних вправ моделюються цілісні форми тактики, які будуть використовуватися в умовах змагань (гри). Ціль моделювання полягає в апробації виробленого тактичного замислу і плану в умовах, як можна більше схожих з умовами попереднього змагання (грою). При систематичному вдосконаленні тактико-технічних дій у футболіста розвивається здатність екстраполізувати початок атакуючого прийому суперника, передбачувати його напрямок, швидкість і спрямованість комбінаційних дій, а також удосконалювати здатність до деталей і варіативного відтворення ритму структурної схеми прийому та його історично-сучасних характеристик.

Висновки. Тактична підготовка в футзалі здійснюється в тісному поєднанні з іншими сторонами спеціальної підготовки, що визначається комплексним характером дій гравців. Особливо органічно цей взаємозв'язок виявляється при оволодінні ігровими діями, оскільки в кожному з них і техніка і тактика знаходиться у спільній єдності. У зв'язку з цим важливим є поряд з тактичною підготовкою приділяти увагу вдосконаленню інших сторін спортивної діяльності.

Таким чином, організація тактичної підготовки в футзалі має свої особливості та характеризується поступовим її освоєнням від індивідуальних дій в нападі та захисті до групових і командних дій. Основним засобом тактичної підготовки є ігрові комбінації.

Список використаних джерел

1. Войтенко С. М., Костюкевич В. М., Стасюк І. І. Теорія і методика викладання футзалу: навчальний посібник. Вінниця: ТВОРИ, 2022. С. 122-169.
2. Іваніцький Р. Б., Бичук І. О., Бичук О. І., Швай О. Д., Герасимюк П. П. Основи навчання гри у футзал: метод. рекомендації. Луцьк, 2023. С. 42-51.
3. Костюкевич В. М. Моделі тактики гри в футбол: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2019. 169 с.
4. Ніколаєнко В. В. Раціональна система багаторічної підготовки футболістів до досягнення вищої спортивної майстерності. Київ, 2014. 336 с.
5. Стасюк І. І. Побудова тренувального процесу висококваліфікованих гравців у міні-футболі в річному циклі підготовки: автореф. дис... канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт». Дніпропетровськ, 2014. 22 с.
6. Kostiukevych V, Imas Y, Borysova O, Dutchak M. Modeling of the athletic training process in team sports during an annual macrocycle. Journal of Physical Education and Sport, 2018. URL: <https://scholar.google.com/scholar?oi=bibs&cluster=7935663552819640937&btnI=1&hl=uk>
7. Shchepotina N., Kostiukevych V., Asauliuk I., Stasiuk V., Vozniuk T., Dmytrenko S., & Adamchuk V. (2021). Management of Training Process of Team Sports Athletes During the Competition Period on the Basis of Programming (Football-Based). Physical Education Theory and Methodology, 21(2), 142–151. DOI: <https://doi.org/10.17309/tmfv.2021.2.07>
8. Wang Leibo, Gennadii Lisenchuk, Ivan Stasiuk, Arkadiusz Marzec, Gennadii Zhigadlo, Vitalii Leleka, Konstantin Bogatyrev, Viktor Derkach, Oksana Adamenko, Oleg Slavitiak. Training Process Structure of Highly Skilled Players in Mini-Football during the Competitive Period. Sport Mont 2021, 19(S2), 17-22. URL: <http://www.sportmont.ucg.ac.me/?sekcija=article&artid=1863>



Лариса ШАХЛІНА

3.3. ГЕНДЕРНА ПОЛІТИКА ТА ПИТАННЯ СТАТЕВОГО ДИМОРФІЗМУ В ПРАКТИЦІ СУЧАСНОГО СПОРТУ

Анотація. *Мета.* Надати основну характеристику і відмінність понять «гендерна політика» і «статевий диморфізм» у практиці сучасного спорту.

В історичному аспекті показано розвиток жіночого спорту, його складнощі й шляхи подолання жінками, які прагнули займатися спортом.

Наведено визначення терміна «гендер» (англ. – рід), як на початку позначали його

граматичну категорію. Позаграматичний контекст, уведений в 1968 р. американським психоаналітиком Робертом Столлером у книзі «Sex and Gender» («Стать і рід») для розрізнення соціальних значень «мужність», «жіночність» від біологічних статевих відмінностей. Обґрунтовано побудову тренувального процесу на принципі статевого диморфізму. Високі спортивні результати, дедалі більша масовість жіночого спорту стали основою для необхідного проведення контролю на статеву приналежність жінок учасниць Олімпійських ігор, світових і континентальних змагань для виключення осіб з порушенням статевого диференціювання (гермафродитів) для підтримки справедливості змагань серед жінок.

Ключові слова: *гендер, статевий диморфізм, контроль статевої приналежності жінок спортсменок.*

Larisa SHAKHLINA. Gender policy and sexual dimorphism issues in the practice of contemporary sport

Provide the major characteristics and differences of the concepts of gender policy with respect to the issues of sexual dimorphism in the practice of modern sport. The development of women's sports, its complexities and ways of their overcoming by women who aspired to engage in sport are shown in the historical aspect. The article gives a clear definition of the term «gender», which is translated from English as a genus, as its grammatical category was originally designated. An extragrammatical context was introduced in 1968 by Robert Stoller, an American psychoanalyst, in his book «Sex and Gender» to separate the social concepts of «masculinity» and «femininity» from biological sex differences. The training process design on the principle of

sexual dimorphism has been substantiated. High athletic performance, large-scale involvement of women in sport necessitated to monitor the gender identity of women participating in the Olympic Games, world and continental competitions in order to exclude persons with disorders of sexual differentiation (hermaphrodites) so that to promote the fairness of women's competitions.

Key words: *gender, sexual dimorphism, control for sexual identity of female athletes.*

Вступ. Можливість жінок конкурувати нарівні з чоловіками в кожному виді спорту нині повністю задоволено. Не залишилося жодної офіційної заборони для жінок займатися будь-яким видом спорту.

На думку авторів [8; 11], спорт став потужним інструментом для розширення можливостей жінок реалізувати повною мірою свій потенціал у суспільстві шляхом створення сприятливих умов для гендерної рівності.

Ювілейні Ігри XXX Олімпіади в Лондоні (2012) були названі "Жіночими іграми" і проголошені Міжнародним олімпійським комітетом "...як історичний крок до гендерної рівності, оскільки вони стали першими іграми, де жінки змагалися в усіх видах спорту, а кількість учасниць становила 44,7% загальної кількості учасників" [8; 15].

На думку В. М. Платонова [7], значення збільшення кількості жіночих видів спорту в програмі Олімпійських ігор можна розглядати з двох позицій: "...Позитивним фактом є прагнення МОК до гендерної рівності у спорті. Однак при цьому досить небезпечним є включення низки нежіночих видів спорту в програму Олімпійських ігор як у соціально-психологічному, так і медико-біологічному аспекті. При цьому багато проблем, конфліктів й суперечностей сучасного жіночого спорту зумовлені тим, що всі значущі рішення приймають виключно чоловіки".

П'єр де Кубертен, основоположник сучасних Олімпійських ігор, активно перешкоджав включенню видів змагань для жінок до програми Олімпійських ігор, вважаючи це несумісним із традиціями олімпійського спорту Стародавньої Греції. "Олімпійські ігри, – писав він, – велич чоловічої сили, спортивної гармонії, початок, що базується на принципах інтернаціоналізму, лояльності, що сприймається глядачем як мистецтво і винагороджується схвальними оплесками жінок" [8].

П'єра де Кубертена в цьому активно підтримували багато членів МОК протягом трьох перших десятиліть після відродження сучасних Олімпійських ігор [1; 11].

Така протидія чоловіків – представників спортивного руху – призвела до того, що високий духовний потенціал, величезна працездатність і за-

взятість жінок у досягненні мети сприяли створенню Міжнародної спортивної жіночої федерації, яка в 1922 р. провела альтернативні Жіночі Олімпійські ігри (згодом їхню назву змінили на Всесвітні жіночі ігри), які проводили до 1934 р. [15]. Автор звертає увагу, що на сесії МОК у Парижі (1924 р.) під час обговорення питання про участь жінок в Олімпійських іграх П'єр де Кубертен наполягав, щоб участь жінок у тих видах спорту, в яких вони вже брали участь в Олімпійських іграх, позбавили офіційного статусу, що було підтримано МОК. Таке рішення жіночі організації сприйняли як прояв гендерної нерівності.

Протягом усього ХХ ст. інтерес до проблем жіночого спорту повільно, але неухильно зростає, змінювалися форми залучення жінок до фізичної культури.

Відома французька кутюр'є Габріель Шанель у 1913 р. почала випускати жіночий спортивний одяг [8].

Спорт став виступати як основа рушійної сили, яка сприяла активній соціалізації жінок, змінила уявлення про роль жінок у суспільстві, про їхні фізичні та духовні можливості [1; 10].

В епоху романтизму, часу, коли багато уваги приділялося почуттям, емоціям та індивідуальності, еталоном у вищому світі були сильний чоловік і жінка (або дівчина) "слабка здоров'ям". Зараз приваблюють жінки спортивного типу, що володіють стрункою фігурою і розвиненими психомоторними якостями. Досягненню такого образу сприяють заняття фізичною культурою і спортом [1].

Серед деяких фахівців у галузі медицини та спортивної педагогіки існує думка, що в сучасному спорті багато жінок прагнуть досягти успіху в обраній спортивній спеціалізації, яка історично належить до чоловічих видів спорту, з бажанням довести свою соціальну рівноправність і біологічну повноцінність [12]. Так, професор Starosta W, який негативно ставиться до занять жінок чоловічими видами спорту, підсумовує [12]:

- більшість видів спорту чоловіки створили для себе;
- жінки, перейнявши ці види, перейняли також типові для чоловіків принципи тренування;
- жінки, пристосовуючись до такої системи тренувального процесу, не мають можливості повністю самореалізуватися, тому що не враховано морфофункціональні та психічні особливості жіночого організму;
- індивідуальний підхід у процесі спортивного тренування залишається більше у сфері побажань, ніж насправді.

Професор Starosta W. [12] вважає, що на підставі даних літератури та результатів його власних досліджень необхідно застосовувати орієнтовний поділ видів спорту на чоловічі та жіночі з метою збереження здоров'я жінок-спортсменок, які займаються чоловічими видами спорту.

Однак на Іграх XXX Олімпіади в Лондоні офіційно жінки взяли участь у змаганнях із боксу, а у 2014 р. на XXII зимових Олімпійських іграх у Сочі – у стрибках із трампліна на лижах [4; 10].

У 2014 р. у Гельсінкі (Фінляндія) відбулася 6-а Конференція Міжнародної робочої групи "Жінки і спорт" з проблем жінок у спорті за підтримки Міжнародного олімпійського комітету та Міжнародного паролімпійського комітету. Учасники (понад 800 зі ста країн світу) відзначили позитивні зміни для жінок і дівчат у сфері спорту, які відбулися за 20 років з моменту ухвалення Брайтонської декларації "Жінки у спорті". Декларацію було ухвалено на Першій міжнародній конференції з проблем жінок у спорті в Брайтоні (Велика Британія) в 1994 р. за підтримки МОК. Особливу увагу на Конференції було приділено питанню виправлення дисбалансу, з якими стикаються жінки під час занять спортом, активному залученню жінок у спорт на всіх його рівнях, у всіх функціях і на всіх посадах [9; 15].

На Конференції відзначили, що попри зростання з року в рік участі жінок на національних і міжнародних спортивних аренах, кількість жінок-керівників у галузі спорту і фізичної культури поки незначна. Та мало того, жінки продовжують бути жертвами дискримінації у спорті та піддаються гендерному насильству [15].

У сучасному, постійно мінливому світі, активно обговорюються питання, пов'язані з гендером [14]. Така проблема виникає і в спорті. Поняття "гендер" (від латин. *genus* – «рід») розглядається фахівцями як набір відносин між суспільством і чоловіком і жінкою.

Спочатку термін "гендер" позначався як граматична категорія "рід" – чоловічий або жіночий. Уперше в позаграматичному контексті він був використаний у 1968 р. американським психоаналітиком Робертом Столлером у його книзі "Sex and Gender" ("Стать і рід") [13].

Автор наголошував, що слід розрізняти ці назви для поділу соціальних значень "мужність" і "жіночість" від біологічних статевих відмінностей. У книзі Р. Столлер акцентує, що якщо стать дається людині від народження, то гендер (рід) конструюється соціально й зумовлений культурою суспільства в конкретний історичний період.

Гендер – це соціальна стать, яка формує поведінкові, психологічні та інші соціально-культурні відмінності, поведінку в суспільстві чоловіків і жінок [3; 13]. Важливим у практиці спортивної підготовки є поняття гендерної ідентичності.

Ідентичність (від лат. *iden* – той самий) означає тотожність, самобутність. Ідентифікувати – означає ототожнювати себе за статтю, громадянством, рисами характеру. Ідентичність особистості по праву залишається основоположною її якістю [11].

Окремі фахівці вважають [12], що заняття спортом, особливо спеціалізаціями чоловічої спрямованості, можуть вплинути на появу у спортсменок чоловічих рис характеру (агресивність, жорстокість) і відбиватися на їхній зовнішності. При цьому необхідні превентивні заходи з боку тренерів і психологів жіночих команд [12].

Як нами вже було зазначено, склалася думка, яку досі підтримують і ЗМІ, що жінки здавна прагнули освоїти усі чоловічі види спорту, а в сучасному спорті – перевищити спортивні результати чоловіків, доводячи свою соціальну рівноправність і біологічну рівноцінність із чоловіками, часом нехтуючи здоров'ям. Працюючи зі спортсменами високої кваліфікації понад 30 років ми з таким прагненням не стикалися [11]. Імовірно, у сучасному спорті вищих досягнень величезна напружена конкуренція між самими учасницями за право бути поміж перших їм достатня, щоб вкласти величезну працю в досягнення мети.

Розглядаючи і порівнюючи функціональні можливості жіночого організму з чоловічим у досягненні вищих спортивних результатів, слід їх науково обґрунтовувати з позицій статевого диморфізму, тобто враховувати морфологічні та функціональні відмінності організму чоловіків і жінок під час планування тренувальних і змагальних навантажень (*табл. 3.15*) [11].

Представлені морфофункціональні характеристики можливостей організму чоловіків і жінок свідчать, що генетично детерміновані відмінності зумовлені насамперед статевими гормонами – естрогенами та андрогенами [11]. Тому під час напружених фізичних навантажень спортсменів (чоловіків і жінок одного віку, однієї спортивної спеціалізації та кваліфікації) показники їхніх провідних функціональних систем становлять лише 80% відносно таких у чоловіків (100%).

Одним із важливих лімітуючих чинників при цьому є генетично зумовлена киснева місткість крові у жінок.

Цей приклад свідчить, що спортивний результат генетично не може бути рівним у чоловіків і жінок. Тому планування тренувальних наванта-

жень у спорті має ґрунтуватися на знаннях морфологічних і функціональних особливостей і можливостей організму чоловіків і жінок [1; 3; 11].

Таблиця 3.15 – Характеристика показників основних функціональних систем організму чоловіків і жінок (статевий диморфізм)

Показник	Чоловіки				Жінки			
	не спортсмени		спортсмени		не спортсмени		спортсмени	
	стан спокою	навантаження	стан спокою	навантаження	стан спокою	навантаження	стан спокою	навантаження
<i>Опорно-руховий апарат</i>								
м'язовий компонент, %	40–45		45–50		35–36		40–47	
жировий компонент, %	14–18		6–10		24–25		10–16	
<i>Серцево-судинна система</i>								
Об'єм серця, см ³	600–700		800–1100		450–500		600–800	
СО, мл	60–70	80–110	90–100	≈ 200,0	45–50	60–80	80–90	120–150
ХОК, л·хв ⁻¹	5,0	25,0	5,0–6,0	40,0	4,0	20,0	4,0–4,5	25,0–30,0
<i>Система дихання</i>								
ХОД, л·хв ⁻¹	6,0–8,0	80–100	6,0–8,0	140–180	4,0–6,0	60,0–80,0	4,0–6,0	130–150
МСК, мл·хв ⁻¹		3,0–4,0		5,0–7,0		2,0–3,0		3,0–4,0
<i>Система крові</i>								
еритроцити, млн·мм ³	4,7–5,0				3,7–4,5			
Нв, г·л ⁻¹	140–160		140–160		120–140		120–140	

Масовість жіночого спорту, високі спортивні результати серед жінок-спортсменок послужили підставою для проведення лікарського контролю статевої приналежності спортсменок з метою забезпечити справедливість у змаганнях серед жінок, виключивши при цьому осіб із порушенням статевого диференціювання.

Формування людини в процесі еволюції нерозривно пов'язане з фізичною діяльністю. Потреба в руховій активності, її обсяг і характер індивідуальні, залежать від статі, віку, конституції, рівня фізичної підготовки, стану здоров'я, кліматичних умов. У надзвичайних умовах боротьби за життя межі фізичних можливостей людини значно розширюються [11].

Статеві відмінності – один із важливих компонентів мінливості Homo sapiens (людини розумної) – будь-якої її раси та етнічної групи. Найвність

у межах одного виду двох особин, що розрізняються, визначається як "статевий диморфізм" (структурні та функціональні відмінності організму чоловіка і жінки) [11].

Дві людські статі – дві протилежності зі структурно-функціональними особливостями їхнього організму, які у відповідь на одні й ті самі впливи зовнішнього або внутрішнього середовища можуть істотно відрізнятися.

У практиці спортивної медицини та спортивної фізіології питання статевого диморфізму мають велике науково-практичне значення для оптимального планування тренувальних і змагальних навантажень для чоловіків і жінок.

У сучасному суспільстві широко поширений термін "гендер" – "гендерна політика", "гендерні відносини", проте він використовується для характеристики статевих відмінностей тільки в соціальному середовищі (у сім'ї, на роботі). Так, гендер визначається як сукупність соціальних та культурних норм, які у суспільстві завдяки владі та домінуванню приписують виконувати людям через їх стать чи у зв'язку з нею [5].

Термін «гендер» (gender) використовується у сучасних вітчизняних та західних гуманітарних дослідженнях для визначення статі як соціального терміну та явища на різницю від суто біологічної статі (sex). Стать (sex) є біологічною, а гендер – культурно-символічним визначенням статі [1].

Отже, всі морфологічні та функціональні характеристики організму чоловіків і жінок у всіх видах їхньої діяльності, зокрема й спорті, підпорядковуються принципам і оцінюються з позицій статевого диморфізму.

Відносини чоловіків і жінок з точки зору соціології – гендерні характеристики [10].

У 1968 р. МОК ухвалив рішення про проведення контролю на стате-ву приналежність (крім допінг-контролю) жінок-учасниць Олімпійських ігор, континентальних і світових чемпіонатів.

Він призначений для перевірки відповідності генетичної статі паспортній з метою виключення можливості участі в жіночих змаганнях осіб з ознаками гермафродитизму: істинного (за наявності у людини двох видів статевих залоз (гонад) – яєчника і яєчка при змішаних геніталіях) і хибного чоловічого (гонади чоловічого типу, геніталії з переважанням жіночих ознак). Така патологія зумовлює відповідну зміну гормонального статусу, фізичних і психічних якостей, а отже, суттєву перевагу в змаганнях таких осіб перед здоровими жінками-спортсменками [11].

Відомо, що стать дитини при народженні визначається на підставі зовнішніх статевих ознак, що не завжди відповідає генетичній статі. Ста-

теві аномалії можуть виникати унаслідок порушення хромосомного набору, зокрема, статевих хромосом, подальшого порушення формування гонад в ембріональний період розвитку під впливом низки ушкоджуваних чинників, з подальшою вродженою патологією статевого розвитку.

У практиці жіночого спорту такі аномалії трапляються частіше, ніж серед жінок популяції, що може бути зумовлено важливим фактором під час спортивного відбору – більшими фізичними можливостями дівчат. На думку В. Л. Карпмана, у спортивній практиці частіше спостерігаються випадки помилкового чоловічого гермафродитизму. Люди з такою аномалією характеризуються астеничним типом статури, високим зростом, різко вираженою мускулатурою кінцівок, високими показниками фізичних якостей (витривалість, сила). Розподіл жирової клітковини, овоłosіння – за чоловічим типом. Такі люди мають чоловічі риси характеру, відсутність жіночності, м'якості у поведінці, характеризуються незалежністю, своєрідністю суджень, неконтактністю, упевненістю в собі [5; 10].

Сучасний контроль статевої приналежності жінок-спортсменок ґрунтується на методах медичної генетики. Однак діагностика статі методом вивчення хромосомного набору трудомістка і тривала.

Запровадження масового контролю статі учасниць змагань стало можливим із впровадженням у спортивну медицину розробленого канадським гістологом М. Л. Барром методу визначення статевого хроматину – так званих тілець Барра, які містяться в ядрах соматичних клітин. Статевий хроматин – одна з інактивованих X-хромосом.

Встановлено тісний зв'язок між станом статевих хромосом і кількістю статевого хроматину в соматичних клітинах.

У жінок статевий хроматин – тілець Барра – містяться в більшості епітеліальних клітин, у чоловіків – число таких клітин не перевищує 5%.

Метод простий: зіскріб слизової оболонки внутрішньої поверхні щоки або корінь волосини розглядають під мікроскопом і підраховують відсоткове відношення клітин, що містять статевий хроматин.

Учасниці змагань, які пройшли такий вид контролю, отримують відповідне посвідчення-сертифікат і подальшим обстеженням не піддаються.

Дійсний лише сертифікат, виданий Міжнародною медичною комісією МОК [11; 15]. У сумнівних випадках (у певних умовах, наприклад, у перші години після великих фізичних навантажень, при зміні гормонального статусу, в окремих випадках – у деякі фази МЦ – кількість статевого хроматину може зменшуватися) проводяться додаткові цитологічне та гінекологічне обстеження [13].

Осіб із порушенням статевого диференціювання до змагань серед жінок не допускають.

У цій проблемі є етичний бік. Відсторонення від міжнародних змагань спортсменок, які вже досягли високих спортивних результатів, є для них психотравмуючим фактором. Тому цей контроль краще проводити в дитячих та юнацьких спортивних школах, що вимагає від тренера взаємодії з лікарями спортивної медицини, відповідальності та чесності перед своїми учнями [5].

В останні кілька років представники Міжнародної федерації легкої атлетики (IAAF) наполягають на введенні нових Правил допуску до змагань – не за статевою приналежністю, а за концентрацією тестостерону в плазмі крові спортсменок. У квітні 2018 р. IAAF видано Правила допуску жінок з урахуванням DSD (порушень статевої диференціації), на що вказує рівень концентрації тестостерону в крові до 5 нмоль·л⁻¹. При цьому для участі в змаганнях спортсменка повинна підтримувати концентрацію тестостерону на рівні нижче 5 нмоль л⁻¹ протягом щонайменше шести місяців.

У 2023 році Рада (World Athletics) оновила правила для спортсменів з DSD (Difference of Sexual Development). Для участі в жіночих змаганнях такі атлети повинні будуть підтримувати рівень тестостерону нижче 2,5 нмоль·л⁻¹ протягом щонайменше 24 місяців [15].

У нормі в організмі навіть елітних спортсменок концентрація ендogenous тестостерону перебуває на рівні від 0,12 до 1,79 нмоль·л⁻¹. Але збільшення цієї концентрації у жінок можливе тільки в разі порушення статевої диференціації (DSD), або в разі захворювань репродуктивної системи або надниркових залоз, коли спортсменка може і не здогадуватись про кісти або пухлини яєчників, коли концентрація ендogenous тестостерону досягає високих значень [11].

У легкій атлетиці зростає обурення серед спортсменок із запровадженням нових вимог визначення концентрації тестостерону в плазмі крові. Велика кількість відомих атлеток підписали петицію, в якій звинуватили IAAF у порушенні основних принципів олімпійського руху. У відповідь керівництво IAAF заявило, що удосконалення правил не можна порівнювати з дискримінацією за статевою ознакою і висловило готовність відстоювати свою позицію [15].

Нові Правила DSD IAAF можливо спричинять юридичні проблеми з метою оскаржити Правило DSD – а саме, у власному трибуналі IAAF, Національному суді або в Спортивному арбітражному суді фахівцями у

галузі медицини, політичних проблем у спорті та експертами з питань дискримінації різних країн світу [15].

Список використаних джерел

1. Круцевич Т. Ю., Марченко О. Ю. Проблемы гендерного подхода в физическом воспитании. *Materialete Congresului Științific Internațional «Sport. Olimpism. Sănătate Volumul»*. Chișinău, Republica Moldova, 5–8 octobrie 2016. С. 233–240.
2. Abraham W. T., Gramer R. E., Fernandes A. M., Mahler E. Infidelity, race and gender. An evolutionary on asymmetries in subjective distress to violations – of – trust [Infidelity, race and gender. An evolutionary on asymmetries in subjective distress to violations – of – trust]. *Current Psychology*. Winter, 2001–2002. Vol. 20, №4. P. 337–348.
3. Gonsoulin M. Women's Rights and Women's Rites. Religion at the Historical Root of Gender Stratification. *Electronic Journal of Sociology*. 2005. P. 329–334.
4. Hecht SS, Arendt E. Training the female athlete. *Handbook of Sports Medicine and Science. The Female Athlete* / Ed. by Margo Mountjoy, MD. 2015, an IOC, Medical Commission Publication. P. 1-8. 20. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118862254.ch1>
5. Mrs. Ilse Bechthold Chairman of IAAF Women's Committee, lectures Giveninth Seminar of the IAAF. *Moscow regional development dedicated to «Gear Women Athletics»*. *Moscow International Amateur Athletic Federatio*. 1998. P. 36-40.
6. Pawlowski C. S., Ergler C., Tjørnhøj-Thomsen T., Schipperijn J. et al. 'Like a soccer camp for boys'. A qualitative exploration of gendered activity patterns in children's self-organized play during school recess. *European Physical Education Review*. August 2015, Vol. 21. P. 275–291.
7. Platonov V. N. El deporte de alto rendimiento en diferentes paises y la preparacion hacia los juegos olimpicos. Caracas: Episteme, 2011. 192 p.
8. Platonov V. Struggle against doping in Olympic sports: Ways out of crisis. *International Convention on Science, Education and Medicine in Sport: proceedings*. Guangzhou, 2008. Vol. 2. P. 47–48.
9. Press release Monaco. IAAF introduces new eligibility regulations for female classification. 26 Apr. 2018.
10. Slingerland M., Haerens L., Cardon G., Borghouts L. Slingerland M. Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*. February 2014, Vol. 20. P. 20–35.
11. Shakhlina L. YA-G. Medical and biological foundations of sport triangle nirovki women. Kiev: Naukova Dumka, 2001. 325 p.
12. Starosta W. Sport dla Kobiety czy Kobieta dla sporta? *Problemy dymorfizmu piciowego w sporcie*. Red. S. Socha AWF Katowice – PTNKF. Katowice, 1995. P. 9-20.
13. Stoller R. Sex and Gender N–G. Aronson. 1968. 383 c.

14. Transgender and DSD RegulationsWorld Athletics. URL:
<https://worldathletics.org/news/press-releases/council-meeting-march-2023-russia-belarus-female-eligibility>
15. The global gender gap report 2018. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf



ПІСЛЯМОВА

Сьогоднішні стандарти та цінності реформованої системи освіти зорієнтовані на збереження, зміцнення та формування здоров'я дітей і молоді. Зокрема, план заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі на 2023 рік був спрямований на досягнення стратегічних цілей щодо: забезпечення здоров'язбережувальної складової освіти, комплексності розвитку фізичної культури та посилення рухової активності тощо.

Пошуку оптимального шкільного середовища, в якому особистість здорова та захищена, присвячена низка педагогічних досліджень, результати яких свідчать про необхідність розроблення концепцій здоров'язбережувального освітнього середовища; формування готовності вчителів до здоров'ятворчої діяльності. Особливо обговорювана й дискусійна проблема з позицій залучення дітей та молоді до рухової активності з урахуванням їхніх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей і потенціалу.

Актуалізація місця і ролі фізичної культури в створенні здоров'язбережувального середовища залежить від доцільного вибору комплексу методів і засобів впливу на здобувача освіти, технологій навчання й особистості педагога. У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка зреалізовано декілька досліджень, які присвячені проблемам: професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до персоналізації освітнього процесу, теоретичним та практичним засадам професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Проте наразі, для української практики існують питання покращення фізичного та психічного станів здоров'я дітей, молоді та вчителів, розв'язання проблем професійної компетентності педагогів залишаються актуальними.

Пропонована праця не претендує на вичерпність у розгляді порушених проблем. Однак виражається в спробах співавторів комплексно роз-

глянути аспекти формування та розвитку здоров'язбережувального середовища в закладах освіти різного рівня. Авторський колектив відкритий до подальшого діалогу та пропонує професійну співпрацю у сфері формування нових цінностей та орієнтацій суспільства на збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді.

Одержані результати наукового дослідження можуть бути використані науково-педагогічним персоналом у розробці навчальних програм і навчально-методичного забезпечення. Зміст монографії може використовуватися науковцями для написання підручників, посібників з теорії та методики професійної освіти, студентами педагогічних закладів вищої освіти України для виконання магістерських, дипломних, курсових робіт, дослідниками в розробці нових концепцій розбудови системи підготовки майбутніх педагогів з вищою освітою.

***Марина ЧИСТЯКОВА**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*



EPILOGUE

Today's standards and values of the reformed educational system are focused on preserving, strengthening and forming the health of children and youth. In particular, the action plan for the implementation of the National Strategy for the development of a safe and healthy educational environment in the New Ukrainian School in 2023 was aimed at achieving strategic goals in the following areas: ensuring the health-promoting component of education, comprehensive development of physical culture and increasing physical activity, etc.

A number of pedagogical studies are devoted to the search for an optimal school environment in which the individual is healthy and protected, the results of which indicate the need to develop concepts of a health-preserving educational environment; formation of teachers' readiness for health-promoting activities. The issue involving children and young people in physical activity, taking into account their needs, interests, individual characteristics and potential, is particularly discussed and debated. The actualisation of the place and role of physical culture in the creation of a healthy environment depends on the appropriate choice of a complex of methods and means of influencing the student, learning technologies and the personality of the teacher.

At Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, a number of studies have been carried out devoted to the following problems: professional training of future physical education teachers for the personalisation of the educational process, theoretical and practical principles of professional training of future physical education teachers for the organisation of individual work with students.

Currently, in Ukraine, improving the physical and mental health of children, youth and teachers is a pressing issue. Alongside this, solving problems of professional competence amongst teachers remains relevant. The proposed work is not intended to be a comprehensive exploration of the issues

presented. The co-authors have endeavoured to comprehensively consider all aspects of forming and developing health-preserving environments within educational establishments of varying levels. The team of authors is open to further discussion and offers professional cooperation in the field of creating new societal values and orientations that preserve and enhance the health of children and young people.

The findings of scientific research can serve as a valuable resource for both scientific and pedagogical personnel in developing educational programmes and methodological support. The monograph's content is useful for scientists to compose textbooks and manuals on the theory and methodology of professional education. Additionally, it can aid students of pedagogical institutions of higher education in Ukraine in writing their master's, diploma, and course works, and assist researchers in developing new concepts for constructing a system for training future teachers with higher education.

Marina CHISTYAKOVA, *PhD of Physical Education and Sports Sciences, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University*



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алексєєв О. О., доктор педагогічних наук, доцент кафедри спорту і спортивних ігор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6950-4413>

Банах В. І., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, м. Кременець; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0903-5002>

Галаманжук Л. Л., доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методик дошкільної і початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9359-7261>

Єдинак Г. А., доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6865-0099>

Зубаль М. В., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри спорту і спортивних ігор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8145-5263>

Стасюк І. І., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, декан факультету фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4504-5902>

Чистякова М. О., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, ст. викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1626-1005>

Шахліна Л. Г., доктор медичних наук, професор кафедри спортивної медицини, Національний університет фізичного виховання і спорту України, м. Київ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1069-5232>



ABOUT THE AUTHORS

Oleksandr ALIEKSIEIEV, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6950-4413>

Volodymyr BANAKH, Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0903-5002>

Lesia GALAMANZHUK, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9359-7261>

Gennadii IEDYNAK, Doctor of Physical Education and Sports Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6865-0099>

Maya ZUBAL, Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8145-5263>

Ivan STASIUK, Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor, Dean of Faculty of Physical Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4504-5902>

Marina CHYSTIAKOVA, Ph.D in Physical Education and Sports Sciences, Senior Lecturer, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1626-1005>

Larysa SHAKHLINA, Doctor of Medical Sciences, Professor, National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Kyiv; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1069-5232>

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Наукове електронне видання
Scientific electronic edition

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО РІВНЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

За загальною редакцією Івана СТАСЮКА

Електронне видання

*За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей
відповідають автори публікацій*

Підписано 23.02.2024. Гарнітура «Arial».
Об'єм даних 4,8 Мб. Обл.-вид. арк. 16,2. Зам. № 1090.

Видавець і виготовлювач Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи
серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.