МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра медико-біологічних дисциплін та військово-патріотичної підготовки

Допущено до захисту
Завідувач кафедри медико-біологічних дисциплін
та військово-патріотичної підготовки
_____
«_____»_____20_____р.___

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

ступінь вищої освіти «Магістр»

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

Виконав: здобувач 2 курсу, 22м-з-фк групи
освітньої програми: Середня освіта (Фізична культура)
спеціальності: А4 Середня освіта
предметна спеціальність:
А4.11 середня освіта (Фізична культура)
Соломко Артем Олександрович
Керівник: доцент, кандидат
педагогічних наук, доцент
Соколенко Людмила Степанівна

Умань – 2026

АНОТАЦІЯ

У магістерській роботі «Формування фізичних якостей в учнів старшого шкільного віку засобами рухливих ігор» досліджено теоретичні та практичні аспекти формування фізичних якостей в учнів старшого шкільного віку засобами рухливих ігор. Розкрито значення фізичного виховання в процесі гармонійного розвитку особистості старшокласників, охарактеризовано вікові та фізіологічні особливості учнів старшого шкільного віку, а також визначено педагогічні умови ефективного розвитку їхніх фізичних якостей.

Проаналізовано рухливі ігри як ефективний засіб фізичного виховання школярів, визначено їхній вплив на розвиток основних фізичних якостей: сили, швидкості, витривалості, спритності та гнучкості. Розглянуто особливості добору рухливих ігор відповідно до вікових можливостей, рівня фізичної підготовленості та індивідуальних особливостей учнів.

Особливу увагу приділено розробленню та практичному обґрунтуванню методики формування фізичних якостей старшокласників засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання. Визначено організаційно-методичні особливості використання ігрових вправ, спрямованих на комплексний розвиток рухових здібностей учнів.

У практичній частині роботи передбачено проведення педагогічного експерименту, спрямованого на визначення ефективності запропонованої методики. Здійснено оцінювання рівня фізичної підготовленості учнів, аналіз динаміки показників розвитку основних фізичних якостей та визначення педагогічної доцільності систематичного використання рухливих ігор на уроках фізичної культури.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розроблених методичних рекомендацій учителями фізичної культури під час організації навчальних занять, позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: фізичні якості, учні старшого шкільного віку, рухливі ігри, фізичне виховання, фізична підготовленість, сила, швидкість,

витривалість, спритність, гнучкість, ігрова діяльність, педагогічний експеримент.

ABSTRACT

The master's thesis examines the theoretical and practical aspects of developing physical qualities in upper secondary school students through active games. The importance of physical education in the harmonious development of senior school students is highlighted. The age-related and physiological characteristics of upper secondary school students are described, and the pedagogical conditions for the effective development of their physical qualities are identified.

Active games are analysed as an effective means of physical education. Their influence on the development of the main physical qualities, including strength, speed, endurance, agility, and flexibility, is determined. Particular attention is paid to selecting active games according to students' age-related capabilities, physical fitness levels, and individual characteristics.

Special attention is given to the development and practical justification of a methodology for improving the physical qualities of senior school students through active games in the process of physical education. The organisational and methodological aspects of using game-based exercises aimed at the comprehensive development of students' motor abilities are identified.

The practical part of the research involves a pedagogical experiment aimed at determining the effectiveness of the proposed methodology. Students' physical fitness levels are assessed, changes in the indicators of the development of basic physical qualities are analysed, and the pedagogical appropriateness of systematic use of active games in physical education lessons is determined.

The practical significance of the research lies in the possibility of applying the developed methodological recommendations by physical education teachers when organising educational lessons, extracurricular physical education and health-promoting activities, and sports events in general secondary education institutions.

Keywords: physical qualities, upper secondary school students, active games, physical education, physical fitness, strength, speed, endurance, agility, flexibility, game activities, pedagogical experiment.

ЗМІСТ

ВСТУП……3

РОЗДІЛ 1. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РУХОВИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ. ...9

1.1. Фізичний потенціал особистості в період старшого шкільного віку.....9

1.2. Рухлива гра як педагогічний феномен фізичного виховання ……23

Висновки до першого розділу…….....35

РОЗДІЛ 2. ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 37

2.1. Теоретичні механізми ігрового впливу на фізичні можливості старшокласників.....…….....37

2.2. Концептуальна модель формування фізичних якостей старшокласників засобами рухливих ігор.....52

Висновки до другого розділу……...63

Висновки……...65

Список використаних джерел…….……69

ВСТУП

Актуальність дослідження. Старший шкільний вік є особливим етапом онтогенезу, упродовж якого відбувається активне становлення фізіологічних, психологічних і соціальних характеристик особистості. Саме в цей період формуються передумови майбутнього рівня фізичної працездатності, рухової культури та ставлення молодої людини до власного здоров'я. Водночас завершальний етап шкільного навчання часто супроводжується зростанням навчального навантаження, тривалим перебуванням у статичному положенні, зменшенням спонтанної рухової активності та переорієнтацією дозвілля на цифрові форми діяльності. За таких обставин проблема цілеспрямованого розвитку фізичних якостей старшокласників набуває не лише фізкультурно-оздоровчого, а й педагогічного та соціального значення. [1]

Ефективність фізичного виховання учнів старшого шкільного віку значною мірою визначається тим, наскільки організація рухової діяльності відповідає віковим можливостям, інтересам і потребам школярів. Застосування одноманітних вправ, орієнтованих переважно на нормативне виконання фізичних завдань, не завжди забезпечує достатню залученість учнів до систематичної рухової діяльності [2].

Особливої уваги потребує пошук таких засобів фізичного виховання, які одночасно створюють необхідне тренувальне навантаження, підтримують емоційне залучення та сприяють розвитку стійкого інтересу до занять фізичною культурою. У цьому контексті рухливі ігри мають значний педагогічний потенціал, оскільки поєднують рухову активність із елементами змагання, взаємодії, ситуаційного вибору та емоційного переживання результату [3]. Рухливі ігри можуть розглядатися не лише як форма урізноманітнення уроку фізичної культури, а як цілеспрямований педагогічний інструмент розвитку комплексу фізичних якостей. Залежно від структури ігрового завдання вони створюють умови для

вдосконалення швидкості, сили, витривалості, спритності, гнучкості та координаційних здібностей. Важливою особливістю такого підходу є можливість одночасного залучення різних функціональних систем організму та варіювання інтенсивності навантаження відповідно до змісту гри. Це відкриває перспективи для більш гнучкої організації фізичного виховання учнів з різним рівнем фізичної підготовленості [4].

Актуальність дослідження посилюється необхідністю пошуку оптимального співвідношення між традиційними засобами фізичного виховання та сучасними формами організації рухової активності. Рухливі ігри дозволяють урізноманітнити навчальний процес, створити умови для диференціації завдань, розвитку командної взаємодії та поступового ускладнення рухових дій. Їх педагогічна цінність полягає також у можливості адаптації правил, тривалості, інтенсивності та характеру навантаження відповідно до конкретного контингенту учнів [5].

Таким чином, дослідження особливостей формування фізичних якостей учнів старшого шкільного віку засобами рухливих ігор є актуальним напрямом сучасної теорії та практики фізичного виховання. Наукове обґрунтування змісту, педагогічних умов і принципів добору рухливих ігор може сприяти підвищенню ефективності розвитку фізичних якостей старшокласників, оптимізації освітнього процесу та створенню передумов для формування стійкої потреби молоді у регулярній руховій активності.

Об'єкт дослідження - процес фізичного виховання учнів старшого шкільного віку в закладах загальної середньої освіти.

Предмет - зміст, форми, засоби та педагогічні умови формування фізичних якостей учнів старшого шкільного віку засобами рухливих ігор.

Мета роботи - теоретично обґрунтувати педагогічні засади формування фізичних якостей учнів старшого шкільного віку засобами рухливих ігор, визначити особливості їх застосування у процесі фізичного

виховання та розкрити педагогічний потенціал ігрової діяльності для підвищення рівня фізичної підготовленості старшокласників.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування фізичних якостей учнів старшого шкільного віку буде більш результативним за умови цілеспрямованого та систематичного використання рухливих ігор у процесі фізичного виховання, якщо:

- вибір рухливих ігор здійснюватиметься з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також рівня їхньої фізичної підготовленості;

- зміст ігрових завдань буде спрямований на комплексний розвиток основних фізичних якостей - сили, швидкості, витривалості, спритності та гнучкості;

- застосування рухливих ігор матиме системний, послідовний і диференційований характер із поступовим ускладненням рухових завдань та регулюванням обсягу й інтенсивності фізичного навантаження;

- організація ігрової діяльності забезпечуватиме активну рухову та емоційну залученість старшокласників, що сприятиме підвищенню їхньої мотивації до фізичної активності та регулярності занять.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати та систематизувати науково-методичні підходи до проблеми розвитку фізичних якостей учнів старшого шкільного віку в теорії та практиці фізичного виховання.

2. Розкрити педагогічний потенціал рухливих ігор та визначити особливості їх використання для розвитку сили, швидкості, витривалості, спритності й гнучкості старшокласників.

3. Обґрунтувати педагогічні умови та принципи добору рухливих ігор, спрямованих на цілеспрямоване формування фізичних якостей учнів з урахуванням їхнього віку, рівня фізичної підготовленості та індивідуальних можливостей.

4. Визначити практичні напрями оптимізації використання рухливих ігор у процесі фізичного виховання старшокласників та сформулювати відповідні рекомендації для підвищення ефективності розвитку їхніх фізичних якостей.

Наукова новизна дослідження:

- Визначено теоретичні уявлення про процес формування фізичних якостей учнів старшого шкільного віку з урахуванням вікових особливостей, рівня фізичної підготовленості та специфіки організації рухової діяльності в умовах сучасної школи.

- Обґрунтовано педагогічний потенціал рухливих ігор як засобу цілеспрямованого розвитку комплексу фізичних якостей старшокласників, зокрема сили, швидкості, витривалості, спритності та гнучкості.

- Систематизовано підходи до добору та диференціації рухливих ігор залежно від спрямованості фізичного навантаження, характеру рухових дій, рівня складності та індивідуальних можливостей учнів.

- Теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективного використання рухливих ігор у фізичному вихованні старшокласників, що передбачають систематичність, поступове ускладнення рухових завдань, оптимізацію фізичного навантаження та врахування мотиваційної залученості учнів.

Теоретична значимість дослідження полягає в:

- Проаналізовано положення теорії та методики фізичного виховання щодо закономірностей формування фізичних якостей учнів старшого шкільного віку в процесі організованої рухової діяльності.

- Поглиблено наукові уявлення про роль рухливої гри у фізичному вихованні, зокрема про її можливості як комплексного педагогічного засобу розвитку рухових здібностей, підвищення рухової активності та оптимізації фізичного навантаження.

- Систематизовано теоретико-методичні підходи до диференціації ігрових засобів відповідно до спрямованості на розвиток окремих

фізичних якостей, що створює підґрунтя для більш обґрунтованого планування фізкультурно-оздоровчої роботи зі старшокласниками.

- Доповнено теоретичні засади організації фізичного виховання школярів положеннями про необхідність поєднання цілеспрямованого розвитку фізичних якостей із мотиваційною та емоційною складовими рухливої ігрової діяльності.

Практична значущість дослідження:

- отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту фізичного виховання учнів старшого шкільного віку шляхом обґрунтованого включення рухливих ігор різної спрямованості до системи навчальної та позанавчальної рухової діяльності.

- систематизовані положення щодо вибору рухливих ігор можуть слугувати основою для планування фізичного навантаження відповідно до завдань розвитку сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості та комплексного вдосконалення фізичної підготовленості старшокласників.

- обґрунтовані педагогічні умови використання рухливих ігор можуть застосовуватися в освітній практиці для диференціації рухових завдань, регулювання їх складності й інтенсивності та врахування вікових й індивідуальних можливостей учнів.

- основні положення та висновки дослідження можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, а також під час розроблення навчально-методичних матеріалів із теорії та методики фізичного виховання учнів старшого шкільного віку.

Експериментальна база дослідження.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури Уманського національного університету в три етапи:

На першому етапі (2025 р.) Проаналізували та систематизували науково-методичні підходи до проблеми розвитку фізичних якостей учнів

старшого шкільного віку в теорії та практиці фізичного виховання. Розкрили педагогічний потенціал рухливих ігор та визначили особливості їх використання для розвитку сили, швидкості, витривалості, спритності й гнучкості старшокласників.

На другому етапі (2025 – 2026 р.р.) здійснювався формуючий експеримент із метою перевірки гіпотези й апробації розроблених рекомендацій, здійснювалася обробка й аналіз отриманих даних.

На третьому етапі (2026 р.) проводилося оформлення результатів теоретичного й експериментального дослідження.

Вірогідність результатів дослідження й зроблених на їхній основі висновків забезпечується вихідними методологічними позиціями, комплексом методів педагогічного дослідження, адекватних предмету, меті й завданням, тривалістю експерименту, кількісним й якісним аналізом отриманих даних з використанням методів математичної статистики.

Апробація й впровадження результатів дослідження.

Основні положення магістерської роботи обговорювалися на кафедрі медико-біологічних дисциплін та військово-патріотичної підготовки, семінарах магістрів, засіданнях вченої ради факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури Уманського національного університету, Всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях.

Публікації. Основні результати дослідження були представлені у трьох наукових працях, а саме: 3 статтях: «Фізичний потенціал особистості в період старшого шкільного віку» збірник матеріалів VI міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Фізична культура дітей, підлітків, молоді та дорослого населення в сучасному світі» (Умань, 16.03.26р.); «Рухлива гра як педагогічний феномен фізичного виховання» збірник матеріалів VI Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми фізичного виховання: теорія та практика» (Умань, 1

листопада 2025р.); «Теоретичні механізми ігрового впливу на фізичні можливості старшокласників», збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Здоров’я для всіх» (Умань, 5 квітня 2026р.);

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел

РОЗДІЛ 1
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РУХОВИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Фізичний потенціал особистості в період старшого шкільного віку.

Фізична активність (ФА) безпосередньо й опосередковано впливає на показники здоров'я та вважається важливим чинником загального стану здоров'я [1]. Відомо, що низький рівень фізичної активності (РФА) не лише сприяє розвитку ожиріння, а й пов'язаний із різними неінфекційними захворюваннями, такими як гіпертензія, серцево-судинні хвороби та деякі види раку [2]. Хоча більшість негативних наслідків для здоров'я, зумовлених низьким РФА, проявляються в зрілому віці, моделі поведінки, що впливають на здоров'я протягом усього життя, формуються саме в дитинстві та підлітковому віці [3]. Тому заходи з популяризації належного рівня фізичної активності слід розпочинати в ранньому віці [4]. З огляду на це зростає інтерес до досліджень чинників, пов'язаних із РФА на різних етапах життя; одним із перспективних підходів є виявлення факторів, що зумовлюють «зміни РФА» протягом певного періоду часу [5, 6].

Нещодавно в межах проспективного дослідження було проаналізовано зміни РФА та чинники впливу на цей показник серед українських підлітків протягом дворічного періоду [6]. Як предиктори розглядалися соціально-демографічні характеристики та показники вживання психоактивних речовин (тютюну, алкоголю та заборонених наркотичних засобів), а рівень фізичної активності (залежна змінна) оцінювали за допомогою опитувальника фізичної активності для підлітків. Окрім виявлення певних кореляцій між досліджуваними предикторами та змінами РФА протягом періоду спостереження (у віці 14-17 років), автори дійшли висновку, що певні взаємозв'язки слід розглядати в контексті того факту, що в цей період

чимало підлітків припинили займатися спортом на змагальному рівні, що водночас вплинуло як на зміни в соціокультурному середовищі, так і на рівень фізичної активності. Однак варто зауважити, що в цьому дослідженні не здійснювалося безпосереднього спостереження (вимірювання) спортивних чинників, а наведені інтерпретації ґрунтувалися виключно на власному досвіді авторів.

Хоча фізична активність охоплює будь-які рухи тіла, що здійснюються скелетними м'язами, фізичні вправи (які сьогодні здебільшого асоціюються з участю у спортивних заходах) - це запланована та структурована ФА, що виконується з певною метою (наприклад, витрата енергії, покращення функцій організму, досягнення змагального результату). Логічно, що участь у спорті вважається важливим чинником, який безпосередньо впливає на рівень фізичної активності, особливо серед дітей та підлітків [7].

Участь в організованих (змагальних) видах спорту вимагає значних фізичних зусиль, і дослідження постійно підтверджують, що загальний рівень фізичної активності дітей, які займаються спортом, є вищим, ніж у дітей, які не займаються спортом [8]. Отже, не дивно, що в наукових працях повідомляється про позитивний кореляційний зв'язок між участю у спорті та рівнем фізичної активності, а також наголошується на важливості залучення молоді до організованих спортивних занять для досягнення належного рівня фізичної активності [9]. Це питання набуває особливої ваги з огляду на підтверджене в усьому світі значне зниження рівня фізичної активності в підлітковому віці [10]. Тому вкрай важливими є дослідження, спрямовані на виявлення чинників, пов'язаних зі змінами рівня фізичної активності в підлітковому віці, адже будь-яка інформація, що допоможе зменшити негативні тенденції у цій сфері, матиме велике значення як з наукової точки зору, так і з погляду громадського здоров'я.

Щодо взаємозв'язку між участю у спорті та рівнем фізичної активності в підлітковому віці, на увагу заслуговує ще одне питання: як саме участь у спорті (у минулому) впливає на зміни фізичної активності в подальшому

житті (тобто коли особи вже не займаються спортом активно)? Іншими словами, виникає запитання: «Чи пов’язані заняття спортом у підлітковому віці з вищим чи нижчим рівнем фізичної активності в майбутньому?». Однак це питання досліджувалося рідко. Найімовірнішою причиною браку такої інформації є те, що пошук відповіді на це запитання потребує проведення проспективних досліджень. Тобто учасники мають перебувати під наглядом протягом тривалого часу з проведенням повторних вимірювань (наприклад, кількох етапів тестування), що охоплюють як період активних занять організованим спортом, так і подальше життя, коли ці заняття вже припинено [11].

Результати цього дослідження виявили кілька важливих фактів, що стосуються поставленої мети. По-перше, досліджувані показники участі у спортивних заходах та соціально-демографічні чинники мали значущий кореляційний зв’язок із рівнем фізичної активності на початковому етапі та під час контрольного обстеження, хоча спостерігалися певні відмінності залежно від статі та виду спорту. Водночас зміни рівня РФА, що відбулися протягом дослідження, не мали значущого кореляційного зв’язку з досліджуваними предикторами [12]. Перш ніж обговорювати результати, безпосередньо пов’язані з метою дослідження, розглянуто відмінності між статями та зміни рівня РФА, що відбулися протягом дворічного періоду спостереження.

Хоча відмінності між статями не були безпосередньою метою дослідження, той факт, що хлопці мали вищий рівень РФА, ніж дівчата, заслуговує на увагу. Загалом у дослідженнях послідовно фіксується вищий рівень РФА серед хлопців-підлітків [13]. Такі відмінності особливо виражені в пізньому підлітковому віці, що здебільшого пояснюється більшою залученістю хлопців до організованих занять спортом порівняно з дівчатами. З огляду на виявлені в цьому дослідженні значущі відмінності у спортивній активності залежно від статі (зокрема, хлопці систематично займалися

спортом більше, ніж дівчата), очікувалося, що рівень РФА також суттєво різнитиметься.

Результати дослідження засвідчили значне зниження рівня РФА у віці 14–17 років, що узгоджується з даними нещодавніх досліджень, у яких такі тенденції було зафіксовано на національному рівні. Зокрема, Stefan та співавт. [14] виявили зниження рівня РФА у підлітків у період між першим і другим роками навчання в старшій школі; це узгоджується з результатами нещодавнього дослідження, проведеного за участю дещо старших підлітків із південних регіонів країни [15]. Хоча в цьому дослідженні спостерігалися певні кількісні відмінності між статями (дещо більше зниження рівня РФА у хлопців), виявлені негативні тенденції щодо РФА підтверджують дані попередніх досліджень, у яких автори фіксували схожі негативні зміни в усьому світі.

Наприклад, автори зі США зафіксували суттєве зниження рівня фізичної активності середньої та високої інтенсивності в підлітковому віці, особливо серед дівчат (показник знизився з 5,9 до 4,9 год/тижд. при переході від раннього до середнього підліткового віку та з 5,1 до 3,5 год/тижд. — від середнього до пізнього підліткового віку). Це супроводжувалося збільшенням часу, який підлітки проводили за комп’ютером у вільний час, особливо хлопці (показник зріс із 11,4 до 15,2 год/тиждень у період від раннього до середнього підліткового віку та з 10,4 до 14,2 год/тиждень — від середнього до пізнього підліткового віку) [16]. Крім того, норвезькі дослідники виявили помітне зниження рівня фізичної активності у період від раннього підліткового віку (приблизно 13 років) до раннього дорослого віку (23 роки) [17]. Нарешті, результати нещодавнього дослідження за участю підлітків із Боснії і Герцеговини продемонстрували схожі негативні тенденції як серед хлопців, так і серед дівчат, що спостерігалися в динаміці протягом пізнього підліткового віку.

Заняття спортом відіграють важливу роль у забезпеченні рівня фізичної активності в дитинстві та підлітковому віці [18]. Дійсно, значна частка

варіативності показників ФА в молоді зумовлена участю в організованих спортивних заходах, причому вплив залученості до спорту на загальний рівень ФА зростає. Основне пояснення посилення впливу спорту на ФА в підлітковому віці пов'язане з відповідним зниженням рівня повсякденної фізичної активності внаслідок зменшення частки активних способів пересування (наприклад, ходьби чи їзди на велосипеді) та відсутності фізичної праці (через механізацію) [19]. З огляду на панівні тенденції в сучасному суспільстві, залученість до спорту стала ще важливішим чинником, що впливає на рівень фізичної активності.

Зважаючи на результати попередніх досліджень, у яких регулярно фіксували вищий рівень ФА серед молоді, що займається спортом, порівняно з тими, хто не займається, очікуваним було виявлення стійкого позитивного взаємозв'язку між спортивними чинниками та рівнем ФА (виміряними як на початковому етапі, так і під час подальшого спостереження) [20]. Водночас важливо наголосити, що в цьому дослідженні було продемонстровано сильніший вплив участі в командних видах спорту на рівень ФА, що певною мірою є новим науковим фактом. Пояснення такого результату може критися в специфічному соціокультурному контексті залучення до командних видів спорту в досліджуваному регіоні. Зокрема, у найпопулярніші командні види спорту (як-от футбол, баскетбол чи волейбол) часто грають навіть поза межами організованого спорту; нерідко діти й підлітки займаються цим не в «змагальному середовищі», а просто заради задоволення.

Учні старших класів, які активно займаються спортом, також, ймовірно, мають вищий рівень повсякденної фізичної активності (ФА), ніж їхні однолітки, які не займаються спортом [20]. Механізм такого впливу пояснюється відмінностями у рівні фізичної підготовленості між дітьми, які займаються спортом, і тими, хто не має фізичних навантажень.

Маючи на увазі, діти, які займалися спортом, зазвичай мали кращу фізичну підготовленість, що дозволяло їм бути загалом більш фізично активними [20]. Розглядаючи ці дані в контексті поточного дослідження та

згаданих раніше результатів щодо сильнішого зв’язку між участю в командних видах спорту та рівнем ФА, можна детальніше обговорити отримані висновки. Цілком імовірно, що важливу роль у загальному рівні ФА відіграє не лише фізична підготовленість (яка логічно є вищою у дітей, що займаються організованим спортом), а й «фізична грамотність» та «обізнаність» щодо найпопулярніших видів спорту. Зокрема, діти та підлітки, які почуваються достатньо компетентними для участі у спортивних заходах, з більшою ймовірністю займатимуться ними, навіть у вільний час (поза межами організованих тренувань). У цьому дослідженні участь у командних видах спорту могла виявитися більш сприятливою для розвитку фізичної грамотності просто тому, що в командні ігри грають частіше, ніж займаються індивідуальними видами спорту, навіть у вільний час [21].

На кореляцію між спортивними чинниками та рівнем ФА певною мірою впливала стать (варто зауважити, що деякі показники відношення шансів (ВШ) для певних спортивних чинників втрачали статистичну значущість, коли стать включалася до моделі 1 як коваріата). З огляду на значний вплив чоловічої статі на рівень ФА (виключно в моделі простої логістичної регресії), логічно припустити, що виявлені зв’язки між спортивними чинниками та рівнем ФА були більш вираженими у хлопчиків. Це цілком зрозуміло, якщо врахувати відмінності в участі хлопчиків і дівчаток у спорті.

Зокрема, дослідження неодноразово підтверджували, що хлопчики частіше займаються організованим спортом, ніж дівчатка, і це спостерігалося в широких масштабах [22]. Нарешті, це підтверджується і в даному дослідженні. Отже, цілком логічно, що стать є вагомим чинником, який впливає на рівень ФА. Ці результати не підтвердили, що заняття спортом у віці 16 років є чинником, який впливає на зміни рівня фізичної активності у віці 16–18 років. Це важливий висновок, оскільки відомо, що цей життєвий період характеризується значним зниженням рівня фізичної активності, тоді як заняття спортом часто розглядаються як засіб запобігання такому

зниженню [23]. Отже, отримані результати фактично не підтверджують гіпотезу про «захисний ефект» занять спортом у підлітковому віці щодо зниження рівня фізичної активності.

На думку авторів - колишніх спортсменів і практикуючих фахівців у галузі спортивної педагогіки, -найбільш імовірне пояснення таких результатів криється у філософії «орієнтації на успіх», яка є панівним підходом до молодіжного спорту в країні. Іншими словами, спортивні програми для підлітків здебільшого орієнтовані на досягнення високих результатів у змаганнях; через це діти не отримують належної інформації про додаткові позитивні наслідки занять спортом, важливі для подальшого життя (наприклад, покращення фізичного стану, пов’язаного зі здоров’ям, чи позитивні соціальні ефекти).

Хоча самосприйнятий соціально-економічний статус не пов'язаний з РФА, важливо зазначити специфічний вплив батьківської освіти. Оскільки в цьому дослідженні бракувало деякої важливої інформації, яка, сподіваємося, допоможе в більш детальному обговоренні цих висновків (тобто автори не мають інформації про реальний соціально-економічний статус сімей), основна увага зосереджена виключно на тих інтерпретаціях, які можна було б підтвердити іншими результатами дослідження.

Відомо, що батьківський вплив на участь у спорті є сильним, особливо для хлопчиків [24]. Тому результати позитивного зв'язку між батьківською освітою та РФА також слід спостерігати, як і очікувалося.

Однак, хоча зв'язок між материнською освітою та РФА не так часто підтверджувався в літературі, нещодавні дослідження повідомили про специфічний зв'язок між цими показниками. Зокрема, у раніше цитованому дослідженні, проведеному серед підлітків з України, автори повідомили про позитивний вплив материнської освіти на зміни РФА серед дівчат. Тому той факт, що матері мають сильний вплив на поведінку своїх дітей у пізньому підлітковому віці, все ще можна підтвердити.

В Україні матері, як правило, «більш відповідальні» за освітні досягнення дітей, ніж батьки. Насправді, ці «освітні особливості» є характерними не лише для досліджуваної країни, а радше відображають глобальні парадигми [25]. Тому передумови впливу материнської освіти на зміни в РФА слід розглядати як наслідок сильного впливу матерів на освітні досягнення дітей [25]. Участь в організованих змагальних видах спорту знижується в пізньому підлітковому віці. Таким чином, РФА у пізньому підлітковому віці, швидше за все, є наслідком «особистого усвідомлення користі РФА для здоров'я, ніж це було в ранньому підлітковому віці (коли діти займалися спортом заради задоволення та/або в результаті батьківського контролю).

Тому позитивний вплив материнської освіти на РФА змінюється в цей період життя слід спостерігати як наслідок позитивного впливу материнської освіти на загальну поведінку дітей, пов'язану зі здоров'ям. Загалом РФА значно зменшився між віком 14–17 років, і такі негативні тенденції проявилися в обох статей [26]. Тому вкрай важливо розробити методи та політику, які могли б змінити такі негативні тенденції у хорватських підлітків.

Заняття спортом було зазначено як важлива детермінанта РФА у пізньому підлітковому віці, з вищим РФА серед спортивних підлітків. Крім того, виявилося, що участь у командних видах спорту є більш впливовою, ніж участь в індивідуальних видах спорту, які пояснюється соціокультурним фоном, командні види спорту можливі навіть у вільний час, а важливість загальної фізичної грамотності в досягненні вищих результатів. Однак результати дослідження не підтвердили вплив занять спортом на зміни РФА у віці 14-17 років [27]. При цьому особливу увагу слід приділяти оцінці інших важливих проблем зі здоров'ям підлітків (наприклад, якості харчування, сексуального здоров'я).

Фізична активність є важливим чинником, що визначає рівень захворюваності та смертності, і визнана національним пріоритетним

напрямом зміцнення здоров’я населення США. Попри доведену користь активного способу життя, багато американців, зокрема діти та підлітки, не дотримуються рекомендацій щодо рівня ФА. Вважається, що підлітковий вік - це період, коли формуються звички, пов’язані зі здоров’ям у дорослому житті, зокрема особливості харчування та рівень фізичної активності. Крім того, перехідний етап після закінчення середньої школи супроводжується численними змінами в житті, які можуть впливати на поведінку, пов’язану зі здоров’ям; отже, дитинство та підлітковий вік можуть бути вирішальним часом для заохочення до фізичної активності [28].

Попередні дослідження зафіксували вікове зниження загального рівня ФА на 25-40% протягом підліткового віку, а також подальше зменшення показників у період ранньої дорослості. Хоча ці дослідження надають важливу інформацію про зниження загального рівня ФА в підлітковому віці, вони містять обмаль даних про те, що саме зумовлює ці зміни. Зниження загального рівня ФА може бути наслідком зменшення кількості видів активності, скорочення часу, присвяченого кожному з них, або поєднання обох чинників. Необхідно дослідити, з чого саме складається це зниження загального рівня ФА та якими видами активності підлітки, ймовірно, продовжуватимуть займатися в міру дорослішання та переходу до раннього дорослого віку [29]. У цьому дослідженні описано динаміку змін кількості видів активності та часу, витраченого на конкретні заняття, а також стабільність участі (або відсутності участі) у певних видах активності протягом чотирирічного періоду серед підлітків, яким на початку дослідження було від 12 до 15 років.

У цьому матеріалі наведено інформацію про динаміку змін фізичної активності у період від середнього до старшого підліткового віку. Результати низки лонгітюдних досліджень свідчать про те, що загальний обсяг ФА зменшується протягом підліткового віку. Це зниження може бути зумовлене зменшенням кількості видів діяльності, якими займається підліток, скороченням часу, що витрачається на кожен із них, або поєднанням обох

чинників. Лише в небагатьох дослідженнях робилися спроби описати динаміку змін ФА протягом підліткового віку, і, наскільки нам відомо, жодне з них не аналізувало детально стабільність участі чи неучасті в конкретних видах діяльності. Розуміння причин зниження рівня ФА серед підлітків має важливе значення для охорони здоров'я та розробки програм із популяризації фізичної активності серед молоді [30].

Характерною рисою ФА в цій когорті підлітків було поєднання змін і стабільності. Зниження загального обсягу ФА, зафіксоване в цій вибірці, видається зумовленим насамперед зменшенням кількості видів діяльності, а не скороченням часу, що витрачається на конкретні заняття. Подібне зменшення кількості видів діяльності, про які повідомляли підлітки, зафіксували й Dovey та співавтори: так, у 15-річному віці медіанний показник кількості занять становив 7, тоді як у 18 років він знизився до 3. Крім того, результати цього дослідження свідчать: якщо підліток продовжує займатися певним видом діяльності протягом переходу від середньої до старшої школи, час, що витрачається на це заняття, залишається незмінним або навіть зростає. Це спостереження має важливе значення для популяризації ФА серед підлітків та розробки навчальних програм із фізичного виховання. Можливо, вирішальне значення має залучення дітей до різноманітних видів діяльності в ранньому віці (ще до настання підліткового періоду), що підвищує ймовірність продовження занять деякими з них у подальшому [31]. На користь участі в широкому спектрі видів діяльності також свідчать показники прогностичної цінності позитивного результату (PV+) від низького до помірного рівня та високі показники прогностичної цінності негативного результату (PV−), визначені для конкретних видів діяльності. З огляду на те, що ймовірність продовження участі підлітка в певній діяльності протягом чотирьох років становить менш як 50%, тоді як імовірність того, що він не продовжуватиме займатися нею протягом того самого періоду, сягає 80-90%, доцільно заохочувати дітей до участі в різноманітних видах діяльності в дитинстві, а не до спеціалізації на одному

чи навіть двох заняттях, якими вони, найімовірніше, згодом перестануть займатися.

Загалом спостерігалася сталість у переліку найпопулярніших видів діяльності. Однак було виявлено вікові особливості щодо їзди на велосипеді: якщо на першому році рівень участі серед хлопців і дівчат-підлітків перевищував 50%, то до четвертого року він знизився до менш як 5%. Також спостерігалися стійкі відмінності між статями у виборі занять: деякими видами діяльності (наприклад, футболом) займалися виключно хлопці, а іншими (наприклад, аеробікою) - виключно дівчата [32]. Крім того, дівчата частіше обирали індивідуальні види діяльності та мали вищий показник PV+ для них порівняно з командними видами, тоді як хлопці частіше займалися командними видами діяльності й мали вищий показник PV+ саме для них порівняно з індивідуальними заняттями. Ці результати узгоджуються з даними попередніх досліджень, у яких також фіксувалися відмінності у виборі занять залежно від статі.

Окрім постійних зусиль, спрямованих на заохочення фізичної активності серед підлітків і дорослих, які ведуть малорухливий спосіб життя, майбутні дослідження мають зосередитися на факторах, що призводять до припинення занять певними видами діяльності, аби з’ясувати причини такої відмови. Хоча на момент початку цього дослідження лише 0,2% підлітків повідомили, що не займаються жодним видом дозвіллєвої активності, для більшості видів діяльності показник відсіву учасників протягом трьох років перевищував 50% [33]. Детальний огляд літератури щодо детермінант фізичної активності дітей та підлітків виокремив кілька основних категорій чинників, зокрема соціально-демографічні, психологічні та екологічні (середовищні). Проте мало досліджень присвячено факторам, пов’язаним із припиненням занять або зміною характеру участі в конкретних видах діяльності.

У межах якісного аналізу фізичної активності від дитинства до раннього дорослого віку було встановлено, що на активність хлопців

найбільше впливали значущі для них люди, фізичні параметри й рівень фізіологічного дозрівання, а також власне сприйняття своїх здібностей; натомість на активність дівчат впливали перехідні етапи життя, занепокоєння щодо власного тіла та значущі люди. Основними причинами участі дітей у різних видах діяльності є відчуття власної фізичної компетентності, отримання задоволення від процесу та соціальна підтримка з боку батьків, учителів/тренерів і однолітків. Відповідно, протилежні чинники можуть стати причинами припинення участі в тій чи іншій діяльності: низький рівень майстерності, відсутність успіху, задоволення чи підтримки; серед інших причин припинення занять - необхідність розподіляти час між різними сферами життя, наприклад, поєднувати спорт із роботою чи навчанням. Дюрант та співавтори зафіксували показник відсіву до 25% серед підлітків, які займалися шкільним спортом. Хоча травми були головною причиною припинення участі (20%), 13% підлітків залишили спорт заради роботи, 12% скаржилися на незручний графік ігор чи тренувань, 8% потребували більше часу на навчання, 6% відрахували через низьку успішність, а ще 9% припинили заняття через недостатню кількість ігрового часу [34].

Дані цього дослідження свідчать: якщо підлітки продовжують займатися певним видом діяльності, час, який вони їй присвячують, не зменшується протягом чотирирічного періоду, що охоплює етапи від раннього до пізнього підліткового віку. Отже, щоб сповільнити зниження рівня активності, важливо розуміти, чому підлітки припиняють заняття та які чинники конкурують за їхній час. З’ясування цієї інформації може допомогти у розробці ефективних заходів і стратегій для запобігання такому відтоку учасників. Варто заохочувати програми фізичного виховання та місцеві організації дозвілля пропонувати різноманітні види активності для дітей молодшого віку з різним рівнем підготовки. Завдяки знайомству з багатьма видами діяльності діти зможуть обрати те, що їм до вподоби й у чому вони досягають певного успіху; це дозволить їм продовжувати займатися обраною справою навіть у старшому підлітковому віці, коли через брак часу

доводиться обмежувати кількість занять. Участь у спортивних та оздоровчих заходах є добровільною. Якщо діти не матимуть змоги спробувати різні види активності й обрати ті, що їм доступні, цікаві та в яких вони можуть досягти успіху, вони, найімовірніше, оберуть малорухливий спосіб життя. Школи повинні пропонувати альтернативні можливості для фізичної активності, що виходять за межі міжшкільних змагань. У нещодавньому дослідженні, присвяченому моніторингу фізичної активності, було виявлено, що участь у змагальних видах спорту забезпечує найвищі показники стабільності активності з часом (кореляції) серед групи фінських підлітків. Однак у США можливості для участі в юнацьких змагальних видах спорту для дітей із нижчим рівнем підготовки є обмеженими. Також, схоже, діти й підлітки мають обмаль можливостей ознайомитися з різними видами активності в межах школи: лише 49% учнів 9-12-х класів відвідують уроки фізкультури, і лише 27% роблять це щодня [35]. Нещодавнє опитування щодо стану фізичного виховання в США показало, що лише штати Іллінойс і Алабама вимагають щоденних занять фізкультурою для всіх учнів - від дитячого садка до 8-го класу. Крім того, у різних штатах США вимоги до тривалості уроків фізкультури в початковій школі варіювалися від 30 до 150 хвилин на тиждень. Таким чином, на організаційному рівні школи та місцеві громади сприяють зменшенню кількості видів активності, якими займаються підлітки, і заохочують малорухливий спосіб життя через: (1) систематичне відсіювання підлітків із нижчим рівнем підготовки та (2) відсутність належних умов для ознайомлення дітей із різноманітними видами активності, зокрема індивідуальними заняттями або видами спорту, якими можна займатися протягом усього життя [36].

Старший шкільний вік є важливим етапом онтогенетичного розвитку особистості, упродовж якого відбувається завершення основних процесів фізичного дозрівання, удосконалення функціональних можливостей організму та формування передумов для підтримання високого рівня фізичної працездатності в дорослому житті. У цей період фізичний потенціал

особистості набуває комплексного характеру, оскільки визначається не лише рівнем розвитку окремих фізичних якостей, а й функціональним станом організму, руховою активністю, адаптаційними резервами, станом здоров'я, мотивацією до фізкультурно-оздоровчої діяльності та сформованістю навичок саморегуляції.

Фізичний потенціал доцільно розглядати як сукупність морфофункціональних, рухових і психофізіологічних можливостей людини, які забезпечують її здатність ефективно виконувати різноманітну рухову діяльність та адаптуватися до фізичних і психоемоційних навантажень. У старшому шкільному віці особливого значення набуває не максимізація окремих показників фізичної підготовленості, а їх гармонійний розвиток відповідно до індивідуальних можливостей та стану здоров'я учня [37].

Однією з характерних ознак цього вікового періоду є поступове завершення інтенсивних соматичних перетворень. Змінюються пропорції тіла, збільшується м'язова маса, удосконалюються механізми нервово-м'язової координації, підвищуються силові та швидкісно-силові можливості. Водночас темпи біологічного дозрівання можуть істотно відрізнятися у різних учнів, що зумовлює необхідність індивідуалізації фізичного виховання. Однакові за паспортним віком школярі можуть мати різний рівень біологічної зрілості, функціональної підготовленості та толерантності до фізичних навантажень.

Важливою складовою фізичного потенціалу є розвиток основних фізичних якостей: сили, швидкості, витривалості, гнучкості та спритності. У старшому шкільному віці створюються сприятливі умови для цілеспрямованого розвитку загальної та спеціальної витривалості, удосконалення координаційних здібностей і підвищення силових можливостей. При цьому фізичні вправи повинні відповідати віковим та індивідуальним особливостям школярів, а інтенсивність і обсяг навантаження - поступово адаптуватися до функціональних можливостей організму [38].

Окремого значення набуває розвиток кардіореспіраторної витривалості, яка є одним із важливих інтегральних показників фізичної працездатності. Регулярна рухова активність сприяє вдосконаленню функціонування серцево-судинної та дихальної систем, підвищенню ефективності енергетичного забезпечення м'язової діяльності та формуванню адаптаційних резервів. Недостатній рівень рухової активності, навпаки, може обмежувати реалізацію фізичного потенціалу та сприяти формуванню несприятливих поведінкових стереотипів. Фізичний потенціал старшокласника тісно пов'язаний із його психоемоційним станом і мотиваційною сферою. У цьому віці зростає роль самостійності, самооцінки та усвідомленого ставлення до власного здоров'я. Тому ефективна система фізичного виховання має передбачати не лише виконання нормативів, а й формування внутрішньої мотивації до регулярної фізичної активності, розуміння її значення для здоров'я та працездатності, а також уміння самостійно контролювати власний фізичний стан [39].

Таким чином, старший шкільний вік є періодом значних можливостей для розвитку та реалізації фізичного потенціалу особистості. Його формування має здійснюватися на основі принципів систематичності, поступовості, доступності, індивідуалізації та свідомої участі школяра у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Комплексний підхід до розвитку фізичних якостей, функціональних можливостей і позитивного ставлення до рухової активності створює необхідне підґрунтя для збереження здоров'я, підвищення фізичної працездатності та формування готовності особистості до активної життєдіяльності в дорослому віці.

1.2. Рухлива гра як педагогічний феномен фізичного виховання.

Фізичне виховання відіграє основну роль у розвитку рухової компетентності, розвитку моторних навичок, фізичної грамотності та довічної участі у фізичній активності в дитинстві, підлітковому віці та ранньому дорослому віці. Заняття спортом та фізичною активністю виходять

за рамки фізичної підготовки, діючи як трансформаційний процес, який одночасно покращує фізіологічне здоров'я, психологічну стійкість та загальне благополуччя. Набуття фундаментальних рухових навичок, специфічних для спорту технік та скоординованих рухових моделей підтримує спортивні результати, а також сприяє фізичній впевненості, формуванню здорової поведінки та ширшому психосоціальному розвитку [40]. Сучасні навчальні програми з фізичного виховання все більше наголошують на орієнтованому на учня, активному навчальному досвіді (наприклад, залученості, вирішення проблем та соціальній взаємодії), а не на пасивному повторенні навичок, і в рамках цього зрушення спільне навчання та ігрові навчальні моделі (наприклад, модель тактичних ігор) набули важливості для інтеграції когнітивного, соціального та моторного навчання в автентичних рухових контекстах.

Підходи до спільного навчання, включаючи кооперативне навчання, навчання з колегами та командні навчальні структури, сприяють спільній відповідальності, взаємного зворотного зв'язку та колективному вирішенню проблем. Дані шкільних та університетських установ демонструють, що навчання, опосередковане однолітками, покращує точність рухових здібностей, розуміння завдань та якість зворотного зв'язку в таких видах спорту, як теніс та волейбол. Також було показано, що моделі кооперативного навчання покращують виконання баскетбольних навичок та когнітивну активність серед учнів початкової та середньої школи. Ці педагогічні структури сприяють розвитку можливостей для змістовної практики, покращують поведінку під час виконання завдань та соціальну відповідальність, що разом підтримує процеси моторного навчання. Водночас, середовище співпраці може підвищити мотивацію та залученість учнів, посилюючи постійну участь та цілеспрямовану практику [41].

Навчання на основі гри додатково доповнює кооперативну педагогіку, розміщуючи набуття навичок у динамічних, репрезентативних середовищах виконання. Тактичні ігрові підходи наголошують на прийнятті рішень,

перцептивному усвідомленні та контекстуальному вирішенні проблем, а не на ізольованих технічних вправах. Шкільні інтервенції з використанням моделі тактичних ігор продемонстрували покращення результатів у баскетбольних іграх, включаючи прийняття рішень та виконання навичок. Структуровані моделі кооперативної гри та командні турніри аналогічно покращили результати у футболі та футзалі, вбудовуючи технічну практику в конкурентні та соціально інтерактивні контексти. Такі середовища заохочують адаптивні рухові рішення, перенесення знань та стійку залученість учнів [42]. У цьому огляді навчання на основі ексергії було концептуалізовано як технологічно опосередкований навчальний підхід, який інтегрує ігрові елементи та, в деяких випадках, спільну взаємодію. Відповідно, ексергічні втручання включалися лише тоді, коли вони були педагогічно структуровані в рамках фізичного виховання та чітко розроблені для підтримки результатів навчання рухам [42].

Окрім специфічних для спорту навичок, кілька досліджень підкреслюють ширший поняття рухової компетентності та плавності рухів як критичні освітні результати. Спільні ігрові заняття спортом продемонстрували покращення координації, спритності та інтегрованої рухової діяльності серед учнів шкіл. Ці результати свідчать про те, що педагогічні розробки, що наголошують на співпраці, дослідженні та контекстуалізованому русі, можуть сприяти цілісному розвитку рухів, а не вузько визначеній технічній майстерності. У сукупності література вказує на перспективну освітню цінність для різних навчальних моделей та груп учнів.

Незважаючи на зростаючу емпіричну увагу, дані щодо спільної та ігрової педагогіки у фізичному вихованні залишаються розпорошеними за освітніми рівнями, навчальними рамками, областями результатів та рівнями методологічної ретельності [43]. Існуючі дослідження переважно зосереджені на специфічних для спорту технічних навичках, тоді як порівняно менше досліджень досліджують фундаментальні рухові навички, тактичну ігрову результативність або питання, пов'язані зі збереженням та

перенесенням знань. Крім того, варіабельність дизайну дослідження, тривалості втручання та підходів до вимірювання результатів, часто поєднана з непослідовним використанням валідованих інструментів, обмежує порівнянність між дослідженнями. Концентрація досліджень у популяціях шкільного рівня ще більше обмежує ступінь узагальнення результатів на контекст початкової та середньої школи.

Враховуючи неоднорідність педагогічних моделей, характеристик учасників, методологічних розробок та оцінюваних результатів, дослідження спільної та ігрової педагогіки у фізичному вихованні залишаються фрагментарними. Хоча ці підходи все частіше впроваджуються на практиці, варіабельність навчальних форматів та стратегій оцінювання обмежує пряме порівняння між дослідженнями та перешкоджає виявленню послідовних моделей дослідження. У цьому контексті необхідний систематичний огляд, щоб забезпечити структурований синтез квазіекспериментальних даних у формальних умовах фізичного виховання. Відповідно, цей огляд мав на меті зіставити існуючі дослідження, що впроваджують спільні або ігрові педагогічні втручання та оцінюють результати, пов'язані з рухом. Керуючись моделлю PICO, в огляді розглянуто рівні освіти та характеристики учасників (P), використані педагогічні моделі (I), порівняння навчальних або групових методів, де це було можливо (C), та оцінені області результатів, пов'язаних з рухом (O), включаючи фундаментальні рухові навички, моторну компетенцію, специфічні для спорту навички та ігрову результативність [44].

Різні педагогічні моделі, схоже, сприяють навчанню рухових функцій за допомогою різних механізмів. Підходи до кооперативного навчання наголошували на позитивній взаємозалежності, спільній відповідальності та структурованій взаємодії з однолітками, що одночасно покращувало набуття навичок та мотиваційні результати. Моделі навчання з однолітками сприяли взаємного зворотного зв'язку, спостереженню та автономії учнів, що було пов'язано з покращеним набуттям техніки та стабільністю виконання завдань, специфічних для конкретного виду спорту. Формати турнірів командних ігор

інтегрували змагання зі структурою кооперативних цілей та були особливо ефективними для виконання пасів та кидків у футболі та футзалі, хоча мотиваційні ефекти часто перевищували прямі рухові покращення у складніших завданнях. Втручання моделей тактичних ігор були унікально спрямовані на тактичну обізнаність та прийняття рішень, демонструючи значні покращення показників ігрової ефективності, особливо на університетському рівні, що узгоджується з попередніми синтезами, які підкреслювали сильні сторони даної програми у розвитку перцептивно-когнітивних навичок. Навчання на основі фізичних ігор переважно покращувало залученість та базові навички, але докази перенесення на специфічну для конкретного виду спорту залишаються обмеженими. Ці висновки підтверджують, що педагогічна ефективність залежить від контексту та опосередковується дизайном навчання, репрезентативністю завдань та етапом розвитку учнів. База доказів залишається зосередженою на школах, де спільні, опосередковані однолітками та тактичні педагогіки послідовно підтримували залученість, взаємодію з однолітками та результати навчання.

Однак результати, отримані в школах та серед програм підготовки вчителів фізичного виховання, слід інтерпретувати обережно при екстраполяції на фізичне виховання в школах, оскільки початкова підготовка вчителів спрямована не лише на розвиток рухової компетентності, але й на сприяння педагогічним знанням, навчальним навичкам та ефективності викладання. Отже, результати, пов'язані з рухом, що спостерігаються в групах, не можна безпосередньо порівняти з результатами, отриманими у дітей та підлітків. Це узгоджується з ширшими освітніми дослідженнями, які вказують на те, що підтримка однолітків опосередковує залученість та ефективність навчання у вищих навчальних закладах. У початковій школі кооперативне навчання та ігрові втручання продемонстрували переваги як для розвитку моторики, так і для залученості, підтверджуючи доцільність розвитку ігрових, соціально інтерактивних навчальних середовищ для

раннього набуття навичок. Натомість відносно небагато досліджень стосувалися учнів середньої школи, попри те, що цей період є критично важливим і характеризується зниженням рівня фізичної активності та поглибленням спеціалізації навичок. Обмеженість і фрагментарність даних щодо підлітків вказують на суттєву прогалину в наукових дослідженнях, особливо з огляду на мотиваційні та соціальні виклики, притаманні цьому етапу розвитку [45].

Вимірювання результатів переважно здійснювалося за допомогою тестів навичок, специфічних для конкретного виду спорту, та показників виконання завдань на основі завдань, що відображає традиційний акцент на спостережуваній технічній майстерності. Хоча такі вимірювання чутливі до короткострокових змін у продуктивності, вони можуть недостатньо враховувати адаптивність, перцептивне прийняття рішень та перенесення результатів у різних контекстах. Лише два дослідження використовували валідовані інструменти оцінки ігрової ефективності для оцінки тактичної поведінки в автентичних ігрових ситуаціях, незважаючи на теоретичний акцент на тому, що ігрове навчання сприяє якості рішень. Батареї фундаментальних рухових навичок значною мірою обмежувалися дослідженнями ігор, що обмежувало міжмодельне порівняння базової компетентності. Кілька досліджень включали психосоціальні та фізичні показники, підкреслюючи багатовимірні переваги спільної педагогіки. Більша інтеграція стандартизованих інструментів оцінки рухової компетентності, екологічної оцінки ігрової ефективності та показників поздовжнього утримання знань посилила б майбутній синтез доказів та теоретичну інтерпретацію [46].

Більшість включених досліджень продемонстрували низький або помірний ризик упередженості, особливо ті, що використовували структуроване навчання однолітків та моделі тактичних ігор з валідованими інструментами та відповідним статистичним аналізом. Вищі рейтинги ризику були пов'язані з одногруповими дизайнами до та після, обмеженою

еквівалентністю базового рівня та нечітким звітуванням про відсів, особливо в деяких кооперативних та TGT-базованих втручаннях. Короткотривалі втручання та дизайни з одним сеансом обмежують висновки щодо довгострокового рухового навчання та збереження знань. Хоча формальна оцінка ризику упередженості не є обов'язковою в систематичних оглядах, оцінка підтримує прозору інтерпретацію сили доказів. Загальна конвергенція позитивних результатів у різних контекстах свідчить про педагогічну перспективність, але при інтерпретації причинно-наслідкової сили слід бути обережним [47].

Результати підтверджують педагогічну інтеграцію кооперативного навчання, навчання однолітків, тактичних ігор та структурованих ігрових моделей руху як життєздатних стратегій для покращення навчання руху у фізичному вихованні. Вчителі можуть використовувати структури співпраці для сприяння залученню, обміну зворотним зв'язком та змістовній практиці, особливо в контексті розвитку спортивних навичок. Тактичні та опосередковані однолітками моделі видаються особливо корисними для розвитку вміння приймати рішення та якості виконання у старших учнів. Екзергеймінг може служити мотиваційним доповненням для молодших учнів для підтримки базової рухової компетентності, хоча він не повинен замінювати пряме навчання навичкам. Розробники навчальних програм повинні узгоджувати педагогічні моделі з етапом розвитку, цілями навчання та наявністю ресурсів для оптимізації ефективності навчання. Нещодавні дані також свідчать про те, що гібридні педагогічні підходи, що поєднують ігрові та орієнтовані на учня моделі, можуть бути особливо перспективними для підлітків. Наприклад, було показано, що комбіновані втручання «Навчальні ігри для розуміння» та «Спортивна освіта» покращують психомоторні навички поряд з емоційними та внутрішньоособистісними результатами, тоді як гібридні педагогічні програми, що інтегрують тактичні та орієнтовані на відповідальність підходи, продемонстрували одночасне покращення рухових та когнітивних функцій у підлітків. Ці результати

підтверджують уявлення про те, що педагогічна ефективність може бути підвищена, коли навчальні моделі цілеспрямовано інтегровані та узгоджені з кількома навчальними цілями. Ця рекомендація узгоджується з ширшими доказами, які свідчать про те, що високоякісне фізичне виховання характеризується орієнтованою на учня педагогікою, яка одночасно сприяє розвитку рухової компетентності та когнітивних, афективних та соціальних результатів навчання [48]. Узяті разом, наявні дані не підтверджують перевагу жодної окремої педагогічної моделі. Швидше, ефективність спільних та ігрових підходів, схоже, залежить насамперед від узгодженості між навчальним дизайном, характеристиками учня та конкретними руховими результатами, на які спрямована мета.

У вказаному систематичному огляді зібрано експериментальні дані щодо спільних та ігрових педагогічних підходів до фізичного виховання, синтезуючи результати 17 досліджень у дошкільних закладах, школах та університетах. Дані свідчать про те, що орієнтовані на учня педагогіки, такі як кооперативне навчання, навчання з однолітками, тактичні ігри та структуровані ігрові моделі рухів, часто пов'язані з позитивними результатами, пов'язаними з рухом, особливо коли навчальний дизайн тісно пов'язаний з цільовими руховими сферами. Однак ефекти суттєво відрізнялися залежно від освітніх рівнів, тривалості втручання та показників результатів, причому менше половини досліджень демонструють чіткі покращення рухової або ігрової продуктивності. Методологічна гетерогенність, обмежені дослідження, орієнтовані на підлітків, та непослідовне використання екологічно валідних інструментів оцінки результатів обмежують узагальнюваність та причинно-наслідкову інтерпретацію. Загалом, спільні та ігрові педагогіки здаються педагогічно життєздатними та доцільними з точки зору розвитку альтернативами традиційному навчанню, але майбутні дослідження повинні пріоритезувати поздовжні дизайни, недостатньо представлені вікові групи та інтегровану

оцінку рухових, тактичних та переносних результатів для зміцнення практики фізичного виховання, що базується на доказах.

Рухлива гра є одним із найбільш природних та педагогічно значущих засобів фізичного виховання особистості. Її феномен полягає у поєднанні цілеспрямованої рухової діяльності, емоційного переживання, пізнавальної активності, соціальної взаємодії та дотримання певних правил. На відміну від механічного виконання фізичних вправ, рухлива гра створює ситуацію, у якій рухова активність набуває для учасника особистісного сенсу, а фізичне навантаження реалізується через досягнення ігрової мети. Саме тому гра може розглядатися не лише як метод організації фізичної активності, а як комплексний педагогічний феномен, здатний впливати на фізичний, психоемоційний, соціальний і морально-вольовий розвиток особистості [49].

Педагогічна природа рухливої гри визначається її подвійною спрямованістю. З одного боку, вона має чітко виражений ігровий характер, що забезпечує емоційність, добровільність та внутрішню мотивацію учасників. З іншого - у педагогічно організованій грі передбачаються конкретні освітні та виховні завдання: розвиток фізичних якостей, удосконалення рухових умінь, формування навичок взаємодії, виховання дисциплінованості, відповідальності та здатності діяти відповідно до встановлених правил. Таким чином, рухлива гра поєднує спонтанність і регламентованість, що робить її особливо цінним засобом педагогічного впливу.

Важливою характеристикою рухливої гри є її структурна цілісність. Будь-яка педагогічно організована гра передбачає наявність мети, правил, ігрових дій, певної системи взаємодії учасників та очікуваного результату. Правила виконують не лише організаційну функцію. Вони визначають допустимі способи поведінки, встановлюють межі індивідуальної свободи та формують здатність діяти в умовах заданих обмежень. У цьому контексті рухлива гра виступає своєрідною моделлю соціальної взаємодії, у межах якої

дитина або підліток навчається співвідносити власні дії з діями інших учасників.

Фізкультурно-оздоровчий потенціал рухливих ігор зумовлений різноманітністю рухових дій, які можуть бути включені до їх змісту. Біг, стрибки, метання, подолання перешкод, зміна напрямку руху, прискорення, гальмування, передавання предметів та інші дії забезпечують комплексний вплив на руховий апарат і функціональні системи організму. Залежно від змісту та організації гри можна акцентувати увагу на розвитку швидкості, сили, витривалості, спритності, координації, гнучкості або швидкісно-силових здібностей.

Особливо важливим є те, що рухлива гра дає змогу змінювати характер фізичного навантаження без руйнування цілісності ігрового процесу. Чергування періодів активності та відносного відпочинку, зміна ролей, переміщення в просторі та варіативність завдань забезпечують природну динаміку навантаження. Педагог може регулювати її інтенсивність шляхом зміни тривалості гри, кількості повторень, розміру ігрового майданчика, кількості учасників, складності правил, швидкості виконання дій та характеру взаємодії між командами.

Рухлива гра має значний потенціал для розвитку координаційних здібностей. На відміну від циклічних вправ, у яких рухова структура часто повторюється, ігрова діяльність передбачає необхідність постійного реагування на змінні умови. Учасник повинен швидко сприймати ситуацію, прогнозувати можливі дії партнерів і суперників, приймати рішення та реалізовувати його за допомогою відповідного руху. Таким чином, гра створює умови для розвитку швидкості сенсомоторної реакції, просторової орієнтації, рівноваги, точності та узгодженості рухів [50].

Водночас рухлива гра є важливим засобом розвитку вольових якостей. Досягнення ігрової мети нерідко вимагає наполегливості, самоконтролю, здатності долати втому, дотримуватися правил навіть за несприятливого розвитку ситуації. У командних іграх виникає необхідність контролювати

індивідуальні емоційні реакції та підпорядковувати власні дії спільній меті. У цьому аспекті гра створює природне середовище для формування відповідальності, витримки, організованості та здатності працювати в команді.

Соціально-педагогічна функція рухливої гри особливо виразно проявляється в умовах групової діяльності. Командна гра вимагає комунікації, розподілу ролей, взаємодопомоги та узгодження дій. Учасник одночасно виступає як самостійний суб'єкт діяльності та як елемент певної соціальної структури. Це сприяє формуванню навичок співробітництва й відповідального ставлення до колективу. Важливим результатом є також засвоєння соціальних норм: дотримання черговості, прийняття результату, повага до партнерів, коректна поведінка під час перемоги або поразки.

Для сучасної системи фізичного виховання особливого значення набуває мотиваційна функція рухливої гри. Фізичне навантаження, представлене у формі гри, сприймається учнями як емоційно приваблива діяльність, що знижує монотонність занять. Ігрова мотивація може підвищувати готовність школярів до участі у фізкультурній діяльності та сприяти формуванню позитивного ставлення до рухової активності. При цьому педагогічна цінність гри полягає не тільки у високій емоційності, а й у можливості поступового переходу від зовнішньої мотивації до усвідомленої потреби у фізичній активності.

Застосування рухливих ігор у старшому шкільному віці має певну специфіку. У підлітків і старшокласників зростає потреба в автономії, самостійності та соціальному визнанні. Тому надмірно спрощені ігри можуть втрачати для них привабливість. Зміст ігор доцільно ускладнювати шляхом введення тактичних елементів, командних стратегій, диференційованих ролей, варіативних правил та елементів змагання [51]. Водночас змагальність має залишатися педагогічно контрольованою, щоб не перетворювати фізичне виховання на виключно орієнтовану на результат діяльність. Педагогічна ефективність рухливої гри значною мірою залежить від професійної

організації. Учитель має чітко визначити мету гри, підібрати її відповідно до віку та фізичної підготовленості учнів, пояснити правила, забезпечити безпечні умови, контролювати інтенсивність навантаження та за необхідності оперативно змінювати параметри діяльності. Важливо також забезпечити залучення всіх учасників, не допускаючи ситуацій, коли окремі учні тривалий час залишаються пасивними спостерігачами.

Особливого значення набуває принцип диференціації. У межах однієї групи можуть перебувати учні з істотно різним рівнем фізичної підготовленості. Тому педагогічно доцільним є використання варіативних завдань, різних рівнів складності, адаптованих правил та змінних ролей. Такий підхід дозволяє підтримувати оптимальне співвідношення між доступністю завдання та необхідністю докладати фізичних і психічних зусиль.

Рухлива гра може розглядатися і як засіб формування культури здоров’я. Регулярне включення ігрової діяльності до системи фізичного виховання сприяє накопиченню позитивного досвіду рухової активності. Якщо учень пов’язує фізичні вправи з позитивними емоціями, спілкуванням та особистісними досягненнями, це створює передумови для перенесення сформованого ставлення за межі уроку фізичної культури. У перспективі це може сприяти формуванню стійкої звички до активного способу життя.

Отже, рухлива гра є багатофункціональним педагогічним феноменом фізичного виховання, у якому органічно поєднуються рухова, освітня, виховна, мотиваційна, комунікативна та оздоровча складові. Її педагогічна цінність полягає у можливості здійснювати комплексний вплив на особистість через природну для людини ігрову діяльність. У старшому шкільному віці рухлива гра може виступати ефективним інструментом розвитку фізичних якостей, удосконалення координаційних здібностей, формування морально-вольових характеристик, розвитку соціальної компетентності та підтримання позитивної мотивації до фізичної активності. За умови науково обґрунтованого добору змісту, диференціації навантаження

та педагогічно грамотної організації рухлива гра стає не допоміжним, а системним компонентом сучасного фізичного виховання особистості.

Висновки до першого розділу

1. Фізичний потенціал особистості в старшому шкільному віці є комплексним утворенням, що охоплює рівень розвитку сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності та координаційних здібностей, а також функціональні й адаптаційні можливості організму. У цей віковий період відбувається подальше морфофункціональне дозрівання, удосконалення нервово-м’язової координації та підвищення фізичної працездатності, що створює сприятливі передумови для цілеспрямованого розвитку фізичних якостей.

2. Рухлива гра є комплексним засобом фізичного виховання, оскільки забезпечує одночасний вплив на фізичну, психоемоційну, мотиваційну та соціальну сфери особистості. Її педагогічний потенціал визначається поєднанням рухової активності з ігровою метою, правилами, взаємодією учасників і необхідністю оперативного прийняття рішень. Залежно від змісту та організації рухливі ігри можуть цілеспрямовано впливати на розвиток сили, швидкості, витривалості, спритності, координації та швидкісно-силових здібностей, водночас підвищуючи емоційну залученість школярів до фізкультурної діяльності.

3. Застосування рухливих ігор у старшому шкільному віці створює сприятливі педагогічні умови для реалізації фізичного потенціалу учнів. Варіативність ігрових завдань, зміна інтенсивності, використання командної взаємодії та необхідність реагування на динамічні ситуації забезпечують різнобічне рухове навантаження. Одночасно ігрова діяльність сприяє формуванню самоконтролю, наполегливості, відповідальності, дисциплінованості та здатності координувати власні дії з діями інших учасників.

4. Ефективність використання рухливих ігор залежить від педагогічно обґрунтованої організації фізичного навантаження та його відповідності індивідуальним можливостям учнів. Оптимальний результат забезпечується за умови дотримання принципів систематичності, поступовості, доступності, диференціації та безпеки, а також чіткого визначення мети кожної гри. Поєднання цілеспрямованого розвитку фізичних якостей із формуванням позитивної мотивації до рухової активності дозволяє розглядати рухливі ігри як перспективний компонент системи фізичного виховання старшокласників, спрямований на підвищення їх фізичної працездатності та формування готовності до активного способу життя.

РОЗДІЛ 2

ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Теоретичні механізми ігрового впливу на фізичні можливості старшокласників.

Підлітковий вік супроводжується значними фізичними та когнітивними змінами, які іноді можуть призвести до емоційних проблем. Поширені емоційні проблеми серед школярів включають тривожність, депресію та труднощі з керуванням гнівом. Ці труднощі можуть перешкоджати здатності учнів зосереджуватися в школі, спілкуватися з однолітками та підтримувати позитивну самооцінку. Школа може бути контекстом підвищеної вразливості, що потенційно сприяє поведінковим проблемам, змінам особистості або іншим проблемам психічного здоров'я. Попередні дослідження виділяють підлітковий вік як критичну фазу для виникнення поведінкових та емоційних проблем у шкільному середовищі. Окрім емоційного благополуччя, це дослідження зосереджується на внутрішньоособистісному інтелекті, метапізнаванні та психомоторних навичках як ключових змінних результату [52].

Внутрішньоособистісний інтелект, який охоплює самосвідомість, самокерування та самомотивацію, є ключовою сферою розвитку учнів, де можуть виникати порушення. Розуміння своїх емоцій, сильних та слабких сторін є основоположним для академічного та соціального успіху. Інтелект фундаментально впливає на процес навчання. Взаємодія між внутрішньоособистісним інтелектом та емоційною регуляцією свідчить про те, що краще саморозуміння емоцій сприяє покращенню навичок емоційної регуляції. Метапізнання, яке визначається як усвідомлення та контроль індивідом своїх навчальних процесів, також відіграє життєво важливу роль в результатах навчання. Воно включає розуміння методів навчання,

стратегічне використання інформації для досягнення цілей та оцінку ефективності стратегії навчання. Освітяни прагнуть розвивати ці навички для сприяння самостійному навчанню та вирішенню проблем. Метапізнання, покращуючи розуміння та контроль навчання, покращує когнітивні функції та сприяє ефективним стратегіям навчання [53]. Ефклідес наголошує, що покращені метакогнітивні здібності сприяють успішнішому навчанню. По суті, студенти, які активно контролюють та оцінюють своє навчання, мають більше шансів досягти академічного успіху. Розуміння власних когнітивних процесів також може покращити самосвідомість, ключовий компонент внутрішньоособистісного інтелекту. Крім того, метакогнітивні навички можуть підтримувати емоційну регуляцію, дозволяючи людям розмірковувати над своїми емоційними реакціями та вибирати більш адаптивні механізми подолання.

У той час як внутрішньоособистісний інтелект наголошує на самосвідомості та управлінні емоціями, впливаючи на те, як люди взаємодіють з фізичним середовищем та навчаються моторним навичкам, метапізнання стосується планування, моніторингу та оцінки моторної діяльності. Іншими словами, регулювання та усвідомлення власних процесів моторного навчання може призвести до більш ефективного набуття та вдосконалення психомоторних навичок [54]. У цьому дослідженні психомоторні навички визначаються як поступовий розвиток скоординованих м'язових дій, що керуються сигналами навколишнього середовища та когнітивними процесами, зокрема, шляхом набуття знань про принципи рухової поведінки.

Емоційні та поведінкові проблеми поширені серед учнів-підлітків, за оцінками, від 10% до 45%. В Україні, де проводиться дослідження, опублікована статистика показує, що емоційні проблеми впливають на 20% - 30% учнів-підлітків. Тому зосередження уваги на регуляції емоцій та внутрішньоособистісному інтелекті має вирішальне значення для сприяння психічному та фізичному благополуччю учнів. Освітні організації віддають

перевагу цілісній моделі здоров'я, яка інтегрує психічне та фізичне благополуччя, визнаючи їхній взаємозв'язок, і школи часто очолюють цю ініціативу. Це включає інтеграцію соціального та емоційного навчання в уроки медичної освіти та впровадження стратегій, що сприяють підтримуючій взаємодії та втручанням у емоційну регуляцію. Хоча втручання історично проводилися в класі, все більше літератури підкреслює значну роль фізичної активності у розвитку емоційного та поведінкового здоров'я. Зокрема, фізичне виховання (ФВ) дедалі більше визнається цінним засобом для досягнення цих позитивних результатів за умови його продуманого впровадження [55].

Фізична освіта може покращити емоційні та поведінкові розлади у дітей та підлітків. З роками педагогічні моделі виникли з фізичної освіти як альтернатива традиційним психологічним втручанням. Фізична освіта, орієнтована на вчителя та зосереджена на передачі знань, поступилася місцем новим педагогічним моделям, які надають пріоритет навчанню, орієнтованому на учня, та сприянню емоційним та інтелектуальним звичкам.

Складні взаємозв'язки між емоційним розвитком, метапізнанням та результатами фізичного виховання можна зрозуміти за допомогою ігрових підходів (ІГП), які наголошують на орієнтованому на учня навчальному середовищі. ІГП, зосереджуючись на модифікованих іграх, прийнятті рішень та вирішенні проблем, створюють середовище, яке заохочує соціальну взаємодію та співпрацю з однолітками. Цей процес співпраці в поєднанні з рефлексією вчителя підтримує метакогнітивний розвиток, оскільки учні залучаються до критичного мислення, самооцінки та формулювання свого навчального досвіду. Крім того, орієнтований на учня характер ІГП, який включає вдумливе спостереження та запитання вчителя, стимулює емпатію та спільну творчість, сприяючи позитивному соціальному та емоційному навчанню [56]. Цей підхід, коли він інтегрований з учньоорієнтованим коучингом, що наголошує на цілісному розвитку дитини у фізичній, когнітивній, соціальній та емоційній сферах, безпосередньо впливає на

розвиток психомоторних навичок. Таким чином, інтегруючи загальні методи фізичного виховання та учньоорієнтоване навчання, ми можемо окреслити чіткий шлях для втручань у фізичне виховання для покращення емоційної регуляції, метапізнання та загального благополуччя підлітків.

Історично склалося так, що на фізкультурі часто навчали спортивним технікам без контексту гри. Цей традиційний підхід часто включає педагогіку передачі: демонструй-пояснюй-практикуй. У фізкультурі з'явилися різні педагогічні моделі, включаючи Навчальну гру для розуміння (TGfU), з різними функціями. Структура TGfU використовує підхід «знизу вгору», глибоко вкорінений у цілісних та гуманістичних філософських принципах. Це контрастує зі строго лінійним, покроковим впровадженням, яке надає пріоритет глибокому концептуальному розумінню фундаментальних принципів гри, таких як маніпулювання простором і часом у вторгненні. Інтегруючи ці філософські основи, педагогічне втручання має на меті розвивати тактичну кмітливість та навички виконання, а також критичне мислення, креативність та позитивну соціальну взаємодію. Зрештою, це сприяє покращенню емоційної регуляції та внутрішньоособистісного інтелекту в контексті фізичного виховання.

Метааналіз, проведений Чо (2020), який синтезував результати дванадцяти досліджень, показав, що фізичне виховання призводить до помірно значного покращення емоційної компетентності учнів порівняно зі стандартними освітніми практиками [57]. Було показано, що гібридні моделі GBA-SE у фізичному вихованні покращують емоційну компетентність учнів, рухову поведінку, соціальну відповідальність, ігрову компетентність, задоволення від уроків та мотивацію порівняно зі стандартними практиками фізичного виховання. Фернандес-Ріо та Іглесіас (2024) розглянули 17 досліджень педагогічних моделей фізичного виховання, знайшовши переконливі докази їхньої ефективності у покращенні навчання учнів. Ґрунтуючись на попередніх дослідженнях, ефективність педагогічної моделі, що включає трансгендерне залучення (ТГЗ) до розвитку футбольних навичок

для вирішення питань регуляції емоцій, внутрішньоособистісного інтелекту, метапізнання та психомоторних навичок у учнів, залишається недостатньо вивченою. Дані педагогічних моделей у фізичному вихованні свідчать про переважну увагу до вивчення впливу ТГЗ на мотивацію , ігрову результативність , когнітивні функції, емоційний досвід, позитивну поведінку, задоволення від спорту та відповідальність. Однак, комбінований вплив ТГЗ+СЕ на регуляцію емоцій, метапізнання та внутрішньоособистісний інтелект залишається значною мірою невивченим. Примітно, що мало досліджень порівнюють освітні моделі, такі як TGfU+SE, з традиційними методами [58]. Попередні дослідження показують, що обидві моделі підвищують мотивацію та автономію учнів порівняно з прямим навчанням. Однак дослідження їхнього впливу на такі характеристики учнів, як метапізнання та метаемоції, обмежені.

Спираючись на розуміння цих педагогічних моделей та виявлені прогалини в літературі щодо їхнього спільного впливу на внутрішньоособистісний інтелект, метапізнання, регуляцію емоцій та психомоторні навички, це дослідження досліджує ефективність комбінованої навчальної програми на ці фактори у підлітків жіночої та чоловічої статі.

Підхід до навчання інтегрував ключові принципи обох моделей:

А). Ігровий підхід (TGfU): Навчання починалося через модифіковані ігри, з акцентом на тактичних проблемах, що вимагали розвитку навичок. Навчання навичкам було вбудоване в ігровий контекст, що робило його актуальним та цілеспрямованим.

Б). Студентоцентричне навчання (TGfU+SE): Навчальна програма сприяла активній участі студентів через вирішення проблем, обговорення та взаємодію з однолітками. Студентів заохочували брати на себе відповідальність за своє навчання.

В). Соціально-емоційне навчання (СЕ): Особлива увага приділялася розвитку соціальних та емоційних компетенцій. Заняття були структуровані таким чином, щоб заохочувати командну роботу, повагу до суперників та

товаришів по команді, комунікацію, вирішення конфліктів та особисту відповідальність. Призначені неігрові ролі (наприклад, тренер, капітан, реєстратор) надавали учням можливості розвивати лідерські та організаторські навички.

Рефлексія та обговорення (TGfU+SE): Регулярні можливості для рефлексії як над тактичним розумінням, так і над соціально-емоційним досвідом були включені в післяігрові обговорення та сесії з підбиття підсумків. Частота та тривалість сеансів : Втручання проводилося протягом 16 тижнів, два сеанси на тиждень. Кожен сеанс тривав 90 хвилин.

Контрольна група продовжувала свої звичайні заняття з фізкультури, які були зосереджені на фізичній підготовці та базових футбольних навичках через структуровані заходи та обговорення. Заняття проводив вчитель, демонструвалися вправи та надавався зворотний зв'язок щодо форми та техніки учнів. Крім того, група брала участь в обговореннях уроків у класі.

Головною метою дослідження було вивчення впливу педагогічної моделі, що поєднує TGfU + SE, на внутрішньоособистісний інтелект, метакогніцію, регуляцію емоцій та психомоторні навички у учнів-підлітків. Отримані результати показали, що комбінована модель TGfU+SE покращила внутрішньоособистісний інтелект, метакогніцію, регуляцію емоцій та психомоторні навички у підлітків-учасників. Цей висновок підтверджує припущення, що інноваційні, соціально орієнтовані методи фізичного виховання можуть покращити розуміння учнями того, як і коли брати участь у заняттях з фізичного виховання [59].

Модель TGfU (Teaching Games for Understanding — «Навчання іграм задля їх розуміння») виникла у 1980-х роках як альтернативний підхід до викладання та опанування спортивних ігор на уроках фізичної культури. Поява цієї моделі викликала значний інтерес і стала важливою революцією в тому, як спорт розглядався з педагогічної точки зору. У центрі уваги опинилося розуміння суті спортивної гри: учнів спонукали замислюватися не стільки над тим, як виконувати ту чи іншу дію, скільки над тим, чому саме її

слід виконувати в конкретній ігровій ситуації [60]. Використання тіла перестало бути суто інструментальним і почало пов’язуватися з мисленням, контекстом та взаємодією в колективі [60] Розвиток у межах моделі TGfU ґрунтувався на поєднанні тактики та технічних навичок у реальних або змодельованих ігрових ситуаціях, маючи на меті покращення здатності учнів приймати рішення та вирішувати проблеми безпосередньо під час гри. Роль учителя також змінилася: замість виконання провідної ролі під час занять він зосередився на тому, щоб через запитання спонукати учнів до рефлексії та формування в них тактичного мислення. Таким чином, модель TGfU забезпечувала цілісне розуміння гри, сприяючи одночасному когнітивному, емоційному, соціальному та фізичному розвитку учнів, а також формуванню в них належної фізичної грамотності.

Відповідно до першої гіпотези, педагогічна модель TGfU+SE підвищила внутрішньоособистісний інтелект та позитивно вплинула на формування фізичних якостей в учнів старшого шкільного віку. Дані результати продемонстрували, що модель TGfU+SE ефективно сприяла розвитку соціальних зв'язків та відповідальності, тим самим покращуючи внутрішньоособистісний інтелект. Дані свідчать про те, що підлітки з емоційними проблемами часто отримують менше соціальної підтримки. Наприклад, Castellanos-Ryan et al. (2016) виявили зв'язок між відсутністю соціальної підтримки, соціальною ізоляцією та збільшенням проблем з поведінкою у 2144 канадських підлітків. Отримані результати свідчать про те, що покращення певних психологічних факторів за допомогою групової фізичної активності може підвищити внутрішньоособистісний інтелект та формування фізичних якостей в учнів старшого шкільного віку. Зокрема, ці психологічні фактори - емоційна регуляція, самосвідомість та метакогнітивні навички - відіграють ключову роль у внутрішньоособистісному інтелекті. Емоційна регуляція дозволяє дітям керувати своїми емоціями, сприяючи стійкості та емоційній стабільності - важливим компонентам внутрішньоособистісного інтелекту. Метакогнітивні навички, навпаки,

допомагають людям розмірковувати над своїми когнітивними процесами, покращуючи прийняття рішень та вирішення проблем у різних контекстах, включаючи фізичну активність.

Зв'язок між цими психологічними факторами та внутрішньоособистісним інтелектом ґрунтується на конструктивістській теорії навчання, яка підкреслює активне конструювання знань через досвід та соціальну взаємодію. У рамках комбінованого педагогічного підходу TGfU+SE учні старшого шкільного віку активно беруть участь та співпрацюють, беручи на себе такі ролі, як тренери, гравці та судді в автентичних спортивних контекстах. Цей досвід сприяє розвитку метапізнання, оскільки підлітки розмірковують над своїми діями, стратегіями та груповою взаємодією. Спільне навчальне середовище додатково підтримує розвиток емоційної регуляції, оскільки учніорієнтуються в соціальній динаміці, отримують зворотний зв'язок та обговорюють значення з однолітками [61]. Більше того, конструктивістська структура, властива TGfU+SE, заохочує дітей брати на себе відповідальність за своє навчання, сприяючи відчуттю автономії та компетентності. Ця автономія має вирішальне значення для емоційного благополуччя, оскільки студенти набувають впевненості у своїй здатності справлятися з викликами та вирішувати проблеми. Цілісні, гуманістичні принципи, що лежать в основі TGfU, які надають пріоритет розумінню фундаментальних принципів гри та суб'єктивного досвіду учнів, також сприяють розвитку внутрішньоособистісного інтелекту. Відповідно до висновків Пілла та Хайндмана (2018), участь у змістовному, контекстуалізованому досвіді дозволяє учням краще інтегрувати свій емоційний, когнітивний та соціальний досвід, що призводить до покращення внутрішньоособистісної усвідомленості та регуляції. У цьому дослідженні групові фізичні заняття надали учням платформу для розвитку цих психологічних факторів через спільне, емпіричне навчання. Соціальна та емоційна взаємодія в груповому середовищі дозволила учням осмислювати свої індивідуальні реакції на

виклики, зміцнюючи емоційну регуляцію та самосвідомість. Отже, спостережуване покращення внутрішньоособистісного інтелекту можна пояснити покращеною емоційною регуляцією, самосвідомістю та метакогнітивними навичками, що розвиваються завдяки груповим фізичним заняттям [62].

Щодо нашої другої гіпотези, результати показали, що регуляція емоцій та метакогнітивні функції покращилися після втручання TGfU+SE. Масі та ін. (2015) показали, що підлітки з поганою емоційною регуляцією відчувають труднощі у психологічному та соціальному функціонуванні. Вони також виявили, що соціальна ізоляція пов'язана з вищим порогом збудливості та більшими емоційними реакціями у підлітків. Аналогічно, Вазу та Мавіліді (2021) виявили, що сприяння регуляції емоцій на уроках фізичного виховання може сприяти позитивним результатам, включаючи просоціальну поведінку та зменшення насильства. Хоча поточне дослідження безпосередньо вимірювало зміни в регуляції емоцій учнів, можна зробити висновок, що підлітки з кращою регуляцією емоцій можуть мати більше ресурсів для регулювання як своїх емоцій, так і когнітивних функцій. Як результат, вони з більшою ймовірністю отримають користь від когнітивних здібностей, таких як прийняття, відданість та саморегуляція. Ці навички є важливими для управління імпульсивністю та зменшення антисоціальної поведінки, дозволяючи людям зупинятися, розмірковувати та приймати більш обдумані рішення у відповідь на подразники.

Використовуючи ключові педагогічні особливості загальноорієнтованих навчальних методів (GBA), такі як модифіковані ігри, вирішення проблем, навчання, орієнтоване на учня, та критичний діалог, викладачі фізичної освіти можуть створити інклюзивний навчальний простір, де всі учні відчувають повагу та цінність. Оскільки ігри часто відображають суспільну динаміку, проблеми, пов'язані з дискримінацією та нерівністю, часто виникають під час гри. Опрацьована нами модель TGfU+SE надає учням можливості брати участь у критичних розмовах, вирішувати проблеми

та співпрацювати для вирішення соціальних питань, таких як інклюзивність та рівність. Включення цих елементів дозволило учням не лише розвивати фізичні та когнітивні навички, але й покращувати свою емоційну та соціальну залученість. Коли учні працюють разом над адаптацією правил гри або обговорюють ситуації, що стосуються справедливості, рівності, різноманітності та інклюзії, вони розвивають важливі життєві навички, що застосовуються поза межами фізкультури. Наші результати показують, що модель TGfU+SE сприяє створенню середовища, де враховуються такі відмінності, як раса, стать, вік та соціально-економічний статус, сприяючи почуттю приналежності та культурі поваги до всіх учнів.

Відповідно до третьої гіпотези, наші результати також продемонстрували ефективність моделі TGfU+SE у розвитку моторних навичок учнів. Підхід TGfU+SE робить акцент як на когнітивній, так і на фізичній сферах навчання, зосереджуючись на розвитку ігрових навичок та стратегій для сприяння мисленню гравців. Крім того, включення елементів моделі SE підкреслювало соціально-емоційне навчання через методи навчання, які заохочують учнів брати на себе відповідальність за своє навчання, водночас діючи з повагою та турботою про інших. Наше дослідження додає додаткові докази того, що поєднання цих підходів може призвести до покращення моторних навичок, при цьому учні демонструють підвищену майстерність та більш позитивне ставлення до фізичної активності [62].

Більше того, комбінована модель TGfU+SE у цьому дослідженні сприяла позитивній соціальній взаємодії, відчуттю спільноти та внутрішньоособистісному інтелекту серед учнів, що сприяло створенню більш позитивного навчального середовища. Загалом, комбінована педагогічна модель, використана в цьому дослідженні, є перспективним ефективним підходом до змістовного включення всіх навчальних сфер у фізичну виховання, сприяючи когнітивному, фізичному та соціально-емоційному розвитку учнів.

У таких видах спорту, як футбол, тактичні навички та навички прийняття рішень надзвичайно важливі для досягнення успіху гравцем, окрім технічних навичок. Різні дослідження підкреслюють важливість когнітивних факторів (тобто тактичних знань та прийняття рішень) у розвитку спортивної експертизи. З точки зору когнітивної психології, рівень спортивної експертизи залежить від ментальних уявлень та когнітивних процесів, що виникають між інтерпретацією стимулу та вибором дії.

Виходячи з цієї перспективи, тактичні знання гравців розвиваються в контекстуалізованих ситуаціях на основі взаємодії окремих гравців із завданням та середовищем. Таким чином, структури знань, що зберігаються в пам'яті, впливають на процеси прийняття рішень таким чином, що чим більші та різноманітніші тактичні знання, тим краще гравці можуть перцептивно вибирати відповідні сигнали з середовища, ігноруючи іншу інформацію. Отже, навчальні процеси повинні бути спеціально спрямовані на аспекти прийняття рішень у грі, такі як тактичні знання, що дозволить приймати більш доцільні обдумані рішення в конкретній ситуації.

У контексті фізичного виховання викладання спорту традиційно здійснювалося з використанням педагогічної моделі прямої інструкції. Ця модель була описана як фізичне виховання як спортивна техніка через її орієнтацію на навички, де передбачається, що учні розвивають певний рівень технічних навичок, до того, як може розпочатися гра. Відповідно, ця модель зазнала різкої критики, оскільки вона деконтекстуалізує викладання спорту настільки, що більшість учнів отримують обмежене розуміння гри та як наслідок, вони застосовують негнучкі технічні прийоми та мають низький рівень когнітивних навичок.

Модель «Навчання іграм задля їх розуміння» (TGfU) є однією з кількох педагогічних моделей другого покоління, що зміщують акцент у навчанні за межі виключно психомоторної сфери. Оскільки ця модель спрямована на формування вмілих та усвідомлених дій, пріоритет у ній надається навчанню в когнітивній сфері. З самого початку учні вчаться розуміти сутність гри та

розвивають тактичне мислення, беручи участь у відповідних до віку та рівня підготовки іграх із меншою кількістю учасників (small-sided games) та/або модифікованих іграх із певними умовами. Це сприяє виробленню ігрової стратегії та прийняттю тактичних рішень, що стосуються як дій із м'ячем, так і дій без нього - аспектів, необхідних для ефективної гри. Хоча під час використання моделі TGfU пріоритет надається когнітивній сфері, психомоторний розвиток також не залишається поза увагою.

Учитель фізичної культури може обрати один із двох шляхів розвитку технічних навичок. По-перше, технічні навички можна інтегрувати безпосередньо в ігровий процес, використовуючи специфічні умови або модифікації гри (наприклад, у футболі - ігри з кількома воротами для заохочення виконання розворотів та ведення м'яча). По-друге, за потреби вчитель може тимчасово зупинити гру, щоб дати учням можливість виконати вправу на відпрацювання конкретного технічного прийому. Обидва підходи дають учням змогу вдосконалювати свою ігрову майстерність. Протягом останнього десятиліття підхід TGfU (Teaching Games for Understanding — «Навчання іграм задля їх розуміння») отримав значну підтримку як з боку практиків, так і з боку наукової спільноти; дослідження зосереджувалися на тому, як ця педагогічна модель впливає на різні результати навчання, зокрема на якість ігрової діяльності, рівень фізичної грамотності, психосоціальні показники та рівень фізичної активності. Водночас Рінк, Френч і Тірдсма зазначали, що, попри наявність досліджень, які демонструють позитивні результати застосування TGfU (зокрема в аспекті розвитку тактичних знань учнів), цей підхід потребує додаткового емпіричного обґрунтування.

Основними інструментами, які дослідники використовують для збору даних про когнітивний розвиток учнів на уроках фізичної культури, є письмові тести на перевірку знань та відеотести, що супроводжуються структурованими письмовими запитаннями. Однак ці джерела збору даних надають обмежену інформацію про когнітивний розвиток учнів, оскільки

неможливо визначити, чи використовує гравець знання, що аналізуються за допомогою цих тестів, безпосередньо під час виконання спортивних дій.

Крім того, інші науковці стверджували, що аналіз вербальних протоколів (VPA) є ще одним способом збору інформації про когнітивні процеси, а відкрита вербалізація (зокрема методи VPA) може використовуватися як: (а) метод збору інформації про розумові процеси учнів та (б) інструмент для стимулювання рефлексії та критичного мислення щодо власних дій з метою їх подальшого вдосконалення. Таким чином, застосування VPA під час матчів забезпечує вчителя (і дослідника) важливою інформацією про когнітивні процеси, що формуються в учнів у реальній ігровій ситуації, яка вимагає не лише вибору реакції, а й її (рухового) виконання.

Водночас ці зміни свідчать про те, що учні стали компетентнішими у зміні інтерпретації ігрових дій під час кожного спостережуваного епізоду гри, оновлюючи профілі планів дій (моделі тактичних дій за конкретних умов) та профілі поточних подій (прототипи тактичних умов, що використовуються для прийняття рішень), а також оперуючи цими профілями на дедалі вищому рівні складності. Такі зміни в концептуальному змісті сприяють підвищенню когнітивної гнучкості та здатності учасників передбачати можливі ігрові події (наприклад: «він знає, коли м’яч буде передано гравцеві іншої команди»; «вона передбачає, що партнер по команді рухатиметься в напрямку воріт суперника»), що допомагає їм обирати ефективні дії під час гри.

З погляду концептуальної складності, навчальний модуль за методикою TGfU спонукав учасників враховувати значно більше умов, що характеризуються двома або більше ознаками. Вища якість концептів, пов’язаних з ігровими умовами, дозволяє гравцям складніше й багатогранніше інтерпретувати ігрові ситуації.

Результати цього дослідження свідчать про те, що, хоча формування відповідних адаптацій у довготривалій пам’яті (ДТП) зазвичай потребує

багаторічного досвіду, певні стратегії навчання - наприклад, участь в уроках фізичної культури, що проводяться за педагогічною моделлю TGfU, - можуть сприяти швидшому та ефективнішому розвитку цих адаптацій. Формування таких адаптацій також пояснює покращення інших когнітивних навичок, необхідних для успішної ігрової діяльності (зокрема, прийняття рішень), оскільки знання спрямовують процес вибору варіантів реагування. Отже, вдосконалення тактичних знань, досягнуте завдяки застосуванню навчального модуля з футболу за моделлю TGfU в межах цього дослідження, сприятиме розвитку навичок прийняття рішень. Можна виділити кілька сильних сторін цього дослідження. По-перше, було оцінено та зафіксовано рівень дотримання вчителем методики TGfU, що дозволяє стверджувати про відсутність у результатах дослідження ефектів змішування даних. По-друге, використання методології VPA (вербалізації процесу мислення) дало змогу дослідникам провести глибокий і детальний аналіз розвитку тактичних знань учнів шляхом збору інформації про їхні розумові процеси, рефлексію та критичне осмислення ігрових дій.

Фізичні можливості особистості в період старшого шкільного віку формуються під впливом комплексу біологічних, психофізіологічних і соціально-педагогічних чинників. У цей період відбувається подальше становлення опорно-рухового апарату, удосконалюються механізми енергозабезпечення м’язової діяльності, підвищується функціональна спроможність серцево-судинної та дихальної систем. Водночас ефективність розвитку фізичних якостей значною мірою залежить від характеру рухової активності та способу її організації. Одним із педагогічно доцільних засобів у цьому контексті є рухлива гра, яка забезпечує поєднання фізичного навантаження, емоційної залученості та соціальної взаємодії.

Теоретичний механізм ігрового впливу передусім пов’язаний із варіативністю рухових дій. На відміну від стандартизованих вправ, ігрова діяльність передбачає постійну зміну ситуацій, необхідність швидко реагувати на дії партнерів або суперників, обирати спосіб виконання руху та

адаптувати його до конкретних умов. Така мінливість створює передумови для комплексного розвитку швидкості, спритності, координаційних здібностей і швидкісно-силових характеристик. Одночасно формується здатність раціонально використовувати власні фізичні ресурси залежно від завдань, що виникають у процесі гри.

Важливим механізмом є дозоване повторення рухових дій у різних комбінаціях. Регулярне виконання бігу, стрибків, прискорень, зупинок, змін напрямку, передач, кидків та інших рухів забезпечує багаторазове функціональне навантаження на м’язову систему. За умови відповідності інтенсивності та тривалості гри віковим можливостям школярів це сприяє поступовій адаптації організму до фізичного навантаження. Повторюваність при цьому не набуває монотонного характеру, оскільки однакові за структурою рухи реалізуються в різних ігрових ситуаціях.

Окремого значення набуває емоційний компонент ігрової діяльності. Емоційна насиченість рухливої гри здатна підтримувати стійку мотивацію до виконання фізичних вправ і зменшувати суб’єктивне сприйняття монотонності навантаження. Для старшокласників, які часто характеризуються вибірковим ставленням до занять фізичною культурою, цей аспект має особливу педагогічну цінність. Позитивне емоційне підкріплення підвищує готовність учнів до активної участі та створює умови для систематичного повторення рухової діяльності.

Ігровий вплив реалізується також через механізм міжособистісної взаємодії. Командні ігри вимагають координації власних дій із діями інших учасників, дотримання правил, оперативного прийняття рішень і відповідальності за спільний результат. У результаті фізичне навантаження поєднується з розвитком комунікативних і регуляторних здібностей, що підсилює загальну педагогічну ефективність ігрового методу.

Таким чином, теоретичний вплив рухливих ігор на фізичні можливості старшокласників має багатокомпонентний характер. Він ґрунтується на поєднанні варіативності рухових дій, повторного функціонального

навантаження, емоційної мотивації, ситуаційного прийняття рішень та міжособистісної взаємодії. Цілісне використання зазначених механізмів дає змогу розглядати рухливу гру не лише як форму організації дозвілля чи окремий засіб фізичного виховання, а як педагогічний інструмент цілеспрямованого розвитку фізичних можливостей старшокласників.

2.2. Концептуальна модель формування фізичних якостей старшокласників засобами рухливих ігор.

Спорт давно посідає важливе місце в навчальній програмі з фізичного виховання. Викладання спортивних дисциплін за різними моделями зазвичай ґрунтується на послідовному вивченні або поділі матеріалу з використанням ігор. Це можуть бути ігри різних типів: кооперативні, змагальні, територіальні, модифіковані тощо. Їхня мета - через систему правил опрацьовувати окремі елементи спортивної гри, поступово наближаючись до її повноцінного опанування.

У викладанні фізичної культури та спорту традиційно переважав технічний підхід[61]. За такої форми навчання вчитель планує послідовність регламентованих вправ, що імітують окремі фрагменти гри, і керує їх виконанням за допомогою прямих команд. Кожне завдання має конкретну мету, зазвичай пов’язану з розвитком певної технічної навички, притаманної конкретному виду спорту. Отже, цей підхід передбачає, що для виконання певної дії учень спочатку повинен опанувати відповідну технічну навичку. Однак вимоги до опанування гри виходять далеко за межі суто фізичних чи технічних умінь. Серед основних зауважень до цього методу, що лунали протягом багатьох років, - його нездатність задовольнити потреби всіх учнів, оскільки ефективно реалізувати його можна лише з найбільш підготовленими з них. Також відзначають надмірну залежність від вказівок учителя, що обмежує самостійність учнів у виборі дій під час гри, а головне - відрив процесу навчання від реальних ігрових умов, що ускладнює прийняття рішень безпосередньо під час гри [62].

Учителі та дослідники у сфері фізичного виховання вже багато років працюють над впровадженням інших підходів до спортивного навчання. Останніми роками, спираючись на концепції педагогічних моделей, ці нові пропозиції отримали значний розвиток. Утім, їхні витоки сягають 1970-х років, коли почали з'являтися підходи, орієнтовані на тактику [62]. Такі альтернативні моделі зосереджуються на когнітивному розвитку та вмінні учнів приймати рішення безпосередньо під час гри. Навчання більше не зосереджується на досягненні конкретної мети, а радше на вирішенні учнями проблем, що виникають під час реальної ігрової ситуації. Саме на основі цих ідей було розроблено модель «Навчання іграм через розуміння» (TGfU).

Модель TGfU базується на чотирьох педагогічних принципах. Цими принципами є: (1) перенесення (трансфер) - досягається шляхом використання цілісної гри та виявлення спільних тактичних аспектів, притаманних різним видам спорту; (2) модифікація-репрезентація - передбачає адаптацію ігор до віку або рівня підготовки учнів зі збереженням тактичної структури гри; (3) модифікація-гіперболізація (перебільшення) - цей принцип передбачає введення нових правил або їх зміну для полегшення засвоєння ключових тактичних елементів; та (4) тактична складність - завдання мають будуватися за принципом поступового зростання складності тактичних дій.

Отже, метою TGfU було створення моделі розвитку спортивних навичок через логічно послідовний процес навчання. Досвід учнів більше не обмежувався простим набором ігор; натомість ігри слугували інструментом для забезпечення поступового розвитку та збалансованого навчання. Для цього визнали важливим встановити спільні принципи для різних видів спорту, що допомогло б об'єднати ігри в категорії на основі їхньої схожості. Так було розроблено класифікації, що групують ігри переважно в чотири категорії: (1) ігри з мішенню - мета полягає в тому, щоб влучити в ціль ігровим снарядом за найменшу кількість спроб; (2) ігри на майданчику (через сітку або стіну) - ігри, в яких снаряд перекидають на бік суперника так, щоб

ускладнити його повернення; (3) ігри на полі (з ударом) - кожна команда має власну зону і повинна спрямувати снаряд до суперника, намагаючись ускладнити його повернення; та (4) ігри за територію (або ігри із вторгненням) - команди ділять один і той самий простір, захищаючи власну ціль і атакуючи ціль суперника. Завдяки цьому вчителі можуть допомогти учням легше знаходити спільні риси в іграх, які на перший погляд здаються різними, а потім застосовувати ці знання до таких видів спорту, як баскетбол і футбол, що належать до однієї категорії ігор за територію.

Торп, Банкер і Алмонд також запропонували низку етапів розвитку цієї моделі. За допомогою цих процедур вони намагалися покроково пояснити, як учителі можуть допомогти учням пройти різні рівні для глибокого розуміння гри. Ці етапи такі: (1) учні насамперед повинні розуміти форму гри. Для цього необхідно ще в молодшому шкільному віці знайомити дітей із різними формами ігор відповідно до їхнього віку та досвіду; (2) поступово учні мають навчитися розуміти сутність гри. Із самого початку діти повинні усвідомлювати ігрові ролі, які їм належить виконувати, якими б простими вони не були; (3) після засвоєння правил важливо, щоб учні набули тактичного розуміння: необхідно знаходити способи створення вільного простору та обмеження простору для суперника, щоб подолати його опір. Прийняття рішень: існує різниця між рішеннями щодо того, «що робити», і рішеннями щодо того, «як це зробити»; це дозволяє як учневі, так і вчителю розпізнавати й аналізувати прогалини в процесі прийняття рішень; (4) виконання технічних прийомів також є важливим, але його завжди слід розглядати в контексті особистості учня та самої гри; і, нарешті, (5) коли учні готові, вони повинні вміти виконувати дії в ігровому контексті. Це - спостережуваний результат попередніх етапів, що оцінюється за критеріями, незалежними від самого учня. Таке оцінювання має враховувати як доречність реакції, так і ефективність техніки виконання.

Усі ці аспекти були проаналізовані, піддані критиці та доповнені різними дослідниками. Пропонуючи цю модель, автори усвідомлювали необхідність подальших досліджень для поглибленого вивчення теми.

Однак лише на початку 2000-х років було зроблено спробу переглянути цю модель. Саме ці автори провели поглиблене дослідження моделі та новітніх публікацій, окресливши нову версію TGfU на основі підходу «ситуативного навчання» (situated learning). Їхній задум полягав у тому, щоб полегшити вчителям впровадження моделі та сприяти її сприйняттю саме як педагогічної моделі. Вони також переформулювали й розширили початкову модель TGfU, намагаючись краще врахувати афективну сферу. Водночас у той період траплялися випадки хибного тлумачення моделі, що спонукало авторів - за підтримки її первинних розробників - оприлюднити роз'яснення та поглибити свої початкові ідеї. Усе це робилося з метою полегшення впровадження моделі TGfU в школах і, як наслідок, активізації досліджень щодо отриманих результатів.

Більшість дослідників зосереджували увагу на аспектах, пов'язаних із вдосконаленням ігрової діяльності, таких як тактика, прийняття рішень, технічні навички, ефективність дій або рівень фізичної активності. Загалом ці дослідження демонструють позитивні результати щодо того, як застосування моделі TGfU сприяє покращенню певних аспектів успішності учнів та їхнього розуміння гри. Інші публікації зосереджені на педагогічних аспектах, зокрема мотивації, участі в заняттях або налагодженні взаємин. Ці праці продовжують лінію досліджень, започатковану, і показують, що педагогічні моделі, орієнтовані на навчання учнів (як-от TGfU), сприятливіші для їхнього розвитку на уроках фізичної культури. Деякі з проаналізованих статей поєднують обидва підходи.

Крім того, існують дослідження, у яких результати застосування моделі TGfU порівнюються з іншими формами навчання, такими як технічна модель, директивний зворотний зв'язок або інші комплексні моделі (наприклад, модель контекстуалізованої спортивної грамотності - CSAM).

Порівняння проводиться навіть у міждисциплінарному контексті. Результати цих досліджень дозволяють проаналізувати потенціал TGfU порівняно з іншими моделями чи формами навчання, а також виявити слабкі сторони цієї моделі - наприклад, меншу ефективність у розвитку соціальних навичок порівняно з такими підходами, як кооперативне навчання чи модель «Спортивна освіта» (Sport Education).

У цьому сенсі, як і в попередніх дослідженнях, результати різних статей характеризують TGfU як позитивну педагогічну модель для уроків фізичної культури, оскільки вона сприяє навчанню через розуміння та усвідомлення гри, формуючи в учнів внутрішню мотивацію [58] і допомагаючи їм набути корисних звичок щодо фізичної активності та отримувати задоволення від гри. Водночас ці праці вказують на слабкі сторони моделі та відкривають шлях до нових концепцій, модифікацій або гібридних підходів, здатних вирішити виявлені проблеми, як це пропонували Кірк і МакФейл.

Розвиток рухової та когнітивної сфер був найчастішим результатом навчання в проаналізованих дослідженнях, що узгоджується з теоретичними засадами моделі, розробленої Банкером і Торпом. Ці автори створили модель TGfU, запропонувавши підхід, що базується на розумінні гри, розвитку тактичних знань і вдосконаленні навичок вирішення проблем через виконання ігрових дій та прийняття рішень.

Модель TGfU зосереджується на розвитку ігрової діяльності, але не приділяє уваги міжособистісним стосункам; ба більше, у шести дослідженнях результати в цьому аспекті не є особливо позитивними: вони показують, що, хоча учні іноді визнають необхідність співпраці, вони також сприймають її як чинник, що відволікає від основного процесу. У результаті виникли гібридні моделі, що заохочують активнішу взаємодію в соціальній сфері, - наприклад, ті, що поєднують підхід TGfU та кооперативне навчання.

Серед виявлених аспектів - різниця між поширенням методу та його застосуванням у шкільному середовищі: хоча ми знайшли значну кількість

публікацій, пов’язаних із цією темою, лише 12 статей за останні шість років стосувалися безпосереднього впровадження моделі в школах. Це свідчить про суттєвий контраст між теоретичними дослідженнями (або тими, що проводилися поза межами школи) та дослідженнями, здійсненими безпосередньо в школах під час уроків фізичної культури. Цей факт є важливим для вчителів фізкультури та дослідників, оскільки вказує на необхідність подальшого вивчення теми з урахуванням реальних можливостей застосування підходу TGfU у навчальному процесі. Результати показують, що такі дослідження можуть базуватися на різних методах (якісних, кількісних та змішаних) і використовувати різноманітні інструменти, причому кожен із них, вочевидь, ефективніше охоплює певні сфери навчання чи змістові елементи.

Найбільше уваги було приділено руховій та когнітивній сферам, на відміну від афективної та соціальної, попри важливість останніх в освітньому процесі. Отримані результати знову ж таки відкривають цікаві перспективи для майбутніх досліджень. Важливо розуміти, що дослідження впровадження TGfU потребують тривалого часу, як свідчать проаналізовані дані; у більшості випадків, окрім власне впровадження та збору інформації, необхідно приділяти час попередній підготовці вчителів, оскільки вони повинні опанувати як зміст, так і особливості цієї моделі. Можливо, саме цим пояснюється невелика кількість виявлених досліджень, попри значні переваги цієї моделі для учнів; вирішення цієї проблеми може полягати у включенні відповідного навчання до університетських програм початкової підготовки вчителів.

Головним внеском цього дослідження є оновлення інформації про впровадження TGfU, накопиченої з 2014 року. Хоча в наявній літературі з теми TGfU вже представлено інші огляди, вони ґрунтуються на аналізі підходів, орієнтованих на гру, а не обов’язково на шкільних уроках фізичної культури. Ми усвідомлюємо, що дослідження має певні обмеження, пов’язані з отриманими результатами та характером огляду (наприклад,

ризик упередженості, неповне охоплення виявлених досліджень або інформаційна упередженість). Для мінімізації цих обмежень було вжито ретельних заходів, детально описаних у статті, щоб читач міг належним чином їх зрозуміти.

Формування фізичних якостей у старшому шкільному віці є одним із важливих напрямів сучасної системи фізичного виховання, оскільки саме в цей період відбувається подальше становлення функціональних можливостей організму, удосконалення рухових навичок та формування стійкого ставлення молодої людини до власної рухової активності. Водночас ефективність фізичного виховання старшокласників визначається не лише обсягом фізичного навантаження, а й тим, наскільки зміст занять відповідає віковим, функціональним, психологічним та мотиваційним особливостям учнів. У цьому контексті використання рухливих ігор може розглядатися як один із перспективних педагогічних засобів цілеспрямованого розвитку фізичних якостей.

Концептуальна модель формування фізичних якостей старшокласників засобами рухливих ігор має відображати взаємозв’язок між метою фізичного виховання, педагогічними умовами, змістом рухової діяльності, методами її організації, механізмами впливу та очікуваними результатами. Її доцільно розглядати не як статичну схему, а як динамічну систему, у якій зміна одного компонента закономірно впливає на функціонування інших. Такий підхід дає можливість забезпечити цілісність педагогічного процесу та перейти від епізодичного використання рухливих ігор до їх системного застосування відповідно до конкретних завдань фізичного розвитку.

Вихідним компонентом моделі є цільовий блок, який визначає загальну спрямованість педагогічного впливу. Основною метою запропонованої концепції є підвищення рівня сформованості фізичних якостей старшокласників шляхом систематичного, педагогічно обґрунтованого використання рухливих ігор у процесі фізичного виховання. Зазначена мета передбачає не тільки покращення показників фізичної підготовленості, а й

формування позитивної мотивації до рухової активності, здатності самостійно регулювати фізичне навантаження та усвідомленого ставлення до власного фізичного стану.

Відповідно до поставленої мети формуються конкретні завдання. До них належать розвиток основних фізичних якостей — сили, швидкості, витривалості, спритності та гнучкості; удосконалення координаційних здібностей; підвищення функціональних резервів організму; закріплення рухових умінь; розвиток здатності ефективно діяти в умовах змінної рухової ситуації. Окремим завданням є підвищення інтересу старшокласників до занять фізичною культурою та створення передумов для переходу від зовнішньо організованої рухової активності до її самостійного продовження.

Другим важливим компонентом моделі є теоретико-методологічний блок. Його основу становлять положення особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та системного підходів. Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних можливостей учнів, рівня їхньої фізичної підготовленості, мотивації та ставлення до фізичної культури. Діяльнісний підхід акцентує увагу на активній участі школяра у виконанні рухових завдань, а не лише на засвоєнні теоретичної інформації. Системний підхід дозволяє розглядати розвиток фізичних якостей як результат взаємодії педагогічних, фізіологічних, психологічних і соціальних чинників.

Важливе місце в цій системі посідає принцип вікової адекватності фізичного навантаження. Старший шкільний вік характеризується значною індивідуальною варіативністю темпів фізичного розвитку, тому однакові за формою ігрові завдання можуть мати різний фізіологічний ефект у різних учнів. У зв’язку з цим учитель має регулювати тривалість гри, кількість повторень, інтенсивність рухів, тривалість пауз відпочинку, розмір ігрового майданчика, кількість учасників та складність правил. Така диференціація дозволяє зробити рухливу гру інструментом керованого, а не випадкового фізичного навантаження.

Наступним компонентом є змістовий блок, який охоплює систему рухливих ігор, підібраних відповідно до конкретної фізичної якості. Для розвитку швидкості доцільно використовувати ігри з короткочасними прискореннями, швидкою зміною сигналів і необхідністю оперативного реагування. Формування спритності забезпечується завданнями, що передбачають зміну напрямку руху, подолання перешкод, комбінування різних рухових дій та швидке переключення між ними. Розвиток сили може здійснюватися через ігри, у яких використовуються елементи протидії, переміщення предметів, подолання опору власної маси тіла або виконання швидкісно-силових дій.

Для розвитку витривалості найбільш доцільними є ігри з відносно тривалим періодом безперервної або повторної рухової активності. Важливе значення при цьому має чергування навантаження різної інтенсивності. Гнучкість доцільно формувати за допомогою ігрових вправ, які включають рухи з достатньою амплітудою та можуть поєднуватися з елементами розтягування. Таким чином, рухлива гра повинна добиратися не за принципом розважальної привабливості, а відповідно до її потенційного педагогічного та фізіологічного ефекту.

Особливе значення має процесуально-технологічний блок моделі. Він визначає безпосередній алгоритм реалізації педагогічного впливу. Його можна представити як послідовність етапів: діагностика вихідного рівня фізичної підготовленості; визначення індивідуальних та групових завдань; добір відповідних рухливих ігор; організація та проведення ігрової діяльності; регулювання навантаження; поточне спостереження; оцінювання результатів; корекція подальшої програми.

На діагностичному етапі визначаються вихідні показники фізичної підготовленості. Це дає можливість встановити, які фізичні якості потребують першочергового розвитку. При цьому оцінювання має проводитися не лише на початку та наприкінці педагогічного експерименту,

а й у процесі реалізації програми. Поточний контроль дозволяє своєчасно змінювати інтенсивність навантаження та склад ігрових завдань.

Важливою умовою ефективності моделі є поступове ускладнення рухових завдань. На початковому етапі доцільно використовувати прості ігри з чіткими правилами та відносно невисокими вимогами до координації рухів. У подальшому можуть збільшуватися швидкість виконання, тривалість ігрового епізоду, кількість учасників, кількість одночасних завдань або рівень протидії. Ускладнення повинно відбуватися поступово, щоб фізичне навантаження зростало разом із адаптаційними можливостями учнів.

Окремим компонентом моделі виступає мотиваційно-емоційний блок. Його значення обумовлене тим, що старшокласники часто мають уже сформоване ставлення до уроків фізичної культури. Якщо фізична активність сприймається лише як обов’язковий навчальний компонент, регулярність і якість участі можуть знижуватися. Ігровий формат дозволяє створити ситуацію вибору, суперництва, співпраці та досягнення конкретного результату. Водночас важливо не перетворювати змагання на самоціль. Педагогічний ефект визначається не лише перемогою команди, а насамперед залученням кожного учня до активної рухової діяльності.

Емоційна складова також сприяє підвищенню стійкості уваги. У грі учень змушений одночасно контролювати власні рухи, стежити за діями партнерів, реагувати на зміну ситуації та дотримуватися встановлених правил. Це створює умови для комплексного розвитку не тільки фізичних, а й психомоторних характеристик. У результаті рухлива гра виступає своєрідним середовищем інтеграції фізичної, когнітивної та соціальної активності.

Важливе місце посідає організаційно-педагогічний блок, який передбачає створення умов для безпечного та ефективного використання рухливих ігор. Учитель має враховувати стан здоров’я школярів, рівень їхньої фізичної підготовленості, особливості приміщення або спортивного

майданчика, доступний інвентар, чисельність групи та погодні умови під час проведення занять на відкритому повітрі. Не менш важливо забезпечити чітке пояснення правил і продемонструвати основні рухові дії до початку гри.

У структурі моделі необхідно передбачити контрольно-оцінювальний блок. Його завданням є визначення динаміки фізичних якостей та встановлення ефективності використаної системи рухливих ігор. Оцінювати результати доцільно за комплексом показників, які характеризують швидкісні, силові, координаційні та витривалісні можливості. Водночас абсолютне значення показника не повинно бути єдиною підставою для оцінки ефективності. Важливо враховувати індивідуальну динаміку, тобто зміни, які відбулися у конкретного учня протягом визначеного періоду.

Очікуваним результатом реалізації концептуальної моделі є результативний блок, що охоплює кілька взаємопов’язаних компонентів. Першим є підвищення рівня фізичної підготовленості. Другим — покращення здатності виконувати рухові дії в умовах змінної ситуації. Третім — підвищення мотивації до фізичної активності. Четвертим — формування навичок самоконтролю та усвідомленого регулювання фізичного навантаження. Таким чином, кінцевий результат не обмежується приростом окремих фізичних показників, а передбачає формування більш цілісної фізкультурно-оздоровчої компетентності старшокласника.

Принциповою характеристикою запропонованої моделі є її циклічність. Отримані результати оцінювання не завершують педагогічний процес, а стають підставою для нового визначення завдань, корекції змісту та зміни параметрів навантаження. Якщо виявлено недостатню динаміку певної фізичної якості, педагог може збільшити частку відповідних ігор, змінити їхню інтенсивність або застосувати інший спосіб організації. У випадку надмірного навантаження, навпаки, передбачається його зменшення або збільшення відновлювальних інтервалів.

Отже, концептуальна модель формування фізичних якостей старшокласників засобами рухливих ігор являє собою цілісну педагогічну систему, у якій взаємопов'язані цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, процесуально-технологічний, мотиваційний, організаційний та контрольно-оцінювальний компоненти. Її ефективність визначається не самим фактом включення рухливих ігор до структури уроку, а системністю їх застосування, відповідністю змісту поставленим завданням, адекватністю фізичного навантаження та постійним педагогічним контролем. Такий підхід дозволяє перетворити рухливу гру з допоміжного елемента уроку на цілеспрямований засіб формування фізичних якостей і водночас сприяти розвитку позитивної мотивації до рухової активності. Саме комплексність і динамічність запропонованої моделі створюють передумови для її практичного використання у фізичному вихованні старшокласників та адаптації до індивідуальних особливостей учнів.

Висновки до другого розділу

1. Теоретичний аналіз засвідчує, що педагогічний потенціал рухливих ігор визначається насамперед можливістю створення змінного рухового середовища, у якому фізичні дії не відтворюються ізольовано, а реалізуються у взаємозв'язку з орієнтуванням, прогнозуванням, вибором рухової відповіді та адаптацією до ситуації. Це дозволяє формувати в старшокласників здатність ефективно застосовувати фізичні можливості в умовах часової та просторової невизначеності.

2. Концептуальна модель формування фізичних якостей доцільно ґрунтувати на принципі педагогічного керування індивідуальною траєкторією фізичного розвитку учня. Такий підхід передбачає відмову від однакової для всіх учасників схеми застосування ігор та орієнтацію на вихідний рівень підготовленості, темпи адаптації, характер рухових труднощів і динаміку результатів.

3. Важливою особливістю запропонованої концепції є поєднання

безпосереднього фізичного тренувального ефекту з формуванням механізмів саморегуляції рухової поведінки. У процесі гри учень поступово навчається оцінювати власні можливості, співвідносити інтенсивність діяльності з поставленим завданням, контролювати темп і своєчасно реагувати на зміни власного функціонального стану. Такий компонент розширює традиційне розуміння фізичного виховання, оскільки орієнтує його не тільки на досягнення певного рівня фізичних якостей, а й на формування передумов для самостійного підтримання фізичної активності після завершення шкільного навчання.

4. Практична цінність концептуальної моделі полягає у можливості її адаптивного застосування в різних організаційних умовах фізичного виховання. Її структура не передбачає жорсткої прив’язаності до конкретного набору ігор, спортивного обладнання або одного формату заняття, що створює можливість модифікувати зміст відповідно до матеріально-технічних можливостей закладу освіти, чисельності групи та рівня підготовленості учнів. При цьому зберігається основна логіка моделі: визначення педагогічного завдання, добір відповідного рухового матеріалу, керування параметрами діяльності, оцінювання індивідуальної динаміки та подальше коригування програми.

ВИСНОВКИ

Освіта відіграє важливу роль у вдосконаленні людських ресурсів України в майбутньому. Тому освіті слід приділяти основну увагу, оскільки вона відіграє стратегічну роль у підготовці майбутнього покоління, щоб не відставати від інших країн, особливо у світових змаганнях, які використовують передові та універсальні технології. Завдяки освіті очікується можливість опанувати розвиток науки і техніки. Освіта відкриє двері в сучасний світ, тому що лише через освіту можна здійснити соціальні та культурні зміни, а саме розвиток науки, коригування цінностей і ставлень, які підтримують розвиток і опанування різноманітних навичок і використання сучасних технологій для прискорення процесу їх розробки. Навчання спрямоване на оптимальний розвиток інтелектуальних, емоційних, моральних, релігійних та фізичних здібностей у сприятливому та демократичному освітньому середовищі.

В наш час досягнення національної освіти все ще не відповідають очікуванням, особливо мати можливість конкурувати на світовому рівні. І кількісно, і якісно національне виховання все-таки має багато фундаментальних недоліків. Навіть національне виховання, на думку багатьох кіл, не тільки має підвищити інтелект і навички учнів, але і сформувати характер особистості.

Попередні навчальні програми з шкільної дисципліни «Фізична культура» мали пріоритет спрямований саме на спортивну підготовку. Але нові навчальні програми надають перевагу психічним змінам і поведінковим установкам учнів після заняття спортом. Стверджується, що спорт і фізичне виховання містять компетенції, які покращують характер і особистість людини. Предмет «Фізична культура» є невід'ємною частиною загальної освіти, яка спрямована на розвиток аспектів фізичної підготовки,

рухових навичок, критичного мислення, соціальних навичок, міркування, емоційної стабільності, здорового способу життя та запровадження чистого довкілля через фізичні, спортивні та оздоровчі заходи, які плануються систематично з метою досягнення цілі національного виховання. Тобто предмет «Фізична культура» має однакову важливу роль, як і інші предмети, оскільки його можна використовувати для розвитку фізичних аспектів, які також відіграють роль у розвитку гармонійного, збалансованого когнітивного, психомоторного та афективного розвитку дитини.

Навчальний процес фізичного виховання, який здійснюється за допомогою ігрового методу може стимулювати дрібну моторику учнів, а також діти стають більш активними і ефективними у процесі навчання.

Проведене теоретичне узагальнення проблеми формування фізичних якостей в учнів старшого шкільного віку засобами рухливих ігор дає підстави розглядати цей напрям як важливу складову сучасної системи фізичного виховання. Старший шкільний вік є періодом, коли поряд із завершенням основних етапів фізичного дозрівання відбувається становлення індивідуального ставлення молодої людини до рухової активності, здоров’я та власних фізичних можливостей. Тому організація фізичного виховання має передбачати не лише забезпечення необхідного рівня рухової активності, а й створення педагогічних умов для формування стійкої потреби у фізичному самовдосконаленні.

Аналіз теоретичних підходів дозволив встановити, що фізичні якості старшокласників формуються під впливом сукупності взаємопов’язаних чинників, серед яких важливе місце належить характеру рухової діяльності, обсягу та інтенсивності фізичних навантажень, мотивації, індивідуальним можливостям учнів і способам організації педагогічного процесу. У цьому контексті рухливі ігри мають значний освітній і розвивальний потенціал, оскільки забезпечують поєднання цілеспрямованого фізичного навантаження

з емоційною залученістю, ситуаційною варіативністю та необхідністю оперативного реагування.

Встановлено, що особливість ігрового засобу полягає у можливості одночасного впливу на декілька фізичних якостей. Біг, прискорення, стрибки, зміни напрямку руху, подолання опору та інші дії можуть комбінуватися в межах одного ігрового завдання. Завдяки цьому створюється комплексний руховий стимул, який може сприяти розвитку швидкості, сили, витривалості, спритності та координаційних здібностей. Водночас варіативність ігрових ситуацій дозволяє уникати надмірної монотонності та підтримувати активність учнів протягом заняття.

Обґрунтовано доцільність використання концептуальної моделі формування фізичних якостей, яка передбачає взаємозв'язок цільового, змістового, технологічного, мотиваційного, організаційного та контрольно-оцінювального компонентів. Її принциповою особливістю є можливість адаптувати параметри рухової діяльності до вихідного рівня підготовленості та індивідуальної динаміки кожного учня. Це дозволяє забезпечити більш обґрунтоване дозування навантаження, поступове ускладнення рухових завдань і своєчасну корекцію педагогічного впливу.

Важливим результатом теоретичного аналізу є положення про необхідність розглядати рухливу гру не як самоціль або виключно розважальний компонент уроку, а як керований педагогічний засіб. Її ефективність залежить від відповідності змісту гри поставленому завданню, правильного визначення інтенсивності та тривалості навантаження, дотримання принципу поступовості й урахування індивідуальних особливостей учнів. Не менш важливим є забезпечення позитивного емоційного середовища, у якому суперництво не витісняє співпрацю, а прагнення до результату поєднується з дотриманням правил і безпекою.

Таким чином, формування фізичних якостей учнів старшого шкільного віку засобами рухливих ігор доцільно розглядати як цілісний, системний та адаптивний педагогічний процес. Його перспективність визначається

можливістю поєднання фізичного розвитку, рухового навчання, мотиваційного стимулювання та формування навичок саморегуляції. Систематичне й методично обґрунтоване використання рухливих ігор створює сприятливі передумови для підвищення фізичної підготовленості старшокласників, розширення їхнього рухового досвіду та формування позитивного ставлення до регулярної фізичної активності як важливої складової здорового способу життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мандюк, А. (2017). Особливості факторів, що впливають на рухову активність учнів старшого шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 1(37), 59–65. https://doi.org/10.29038/2220-7481-2017-01-56-65

2. Cattuzzo, M. T., Henrique, R. S., Ré, A. H. N., Oliveira, I. S., Melo, B. M., Moura, M. S., Araújo, R. C., & Stodden, D. F. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. Journal of Science and Medicine in Sport, 19(2), 123–129. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.12.004

3. Гурман, Л. Д., & Вергуш, О. М. (2016). Організаційно-педагогічні умови фізичного виховання старшокласників у позакласній роботі. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, 9, 91–97. https://doi.org/10.32626/2309-8082.2016-0.%25p

4. Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 46(11), 1663–1688. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z

5. Черкашина, Л. М., & Черкашин, Р. І. (2017). Особливості розвитку силових якостей дітей старшого шкільного віку, які займаються легкоатлетичними метаннями. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 2(38), 61–67. https://doi.org/10.29038/2220-7481-2017-02-61-67

6. Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-based interventions to improve cardiorespiratory fitness in adolescents: Systematic review with meta-analysis. Sports Medicine, 46(9), 1273–1292.

https://doi.org/10.1007/s40279-016-0480-6

7. Потапова, О. (2016). Особливості зміни функціонального стану серцево-судинної системи молодших школярів під впливом систематичних занять рухливими іграми. Спортивна наука України, 3(73), 49–54.

8. Lander, N., Eather, N., Morgan, P. J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2017). Characteristics of teacher training in school-based physical education interventions to improve fundamental movement skills and/or physical activity: A systematic review. Sports Medicine, 47(1), 135–161. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0561-6

9. Сотник, Ж. Г., Романова, В. І., & Винокурова, Л. В. (2016). Оптимізація фізичного стану дівчат старшого шкільного віку на основі ритмічної гімнастики. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 4(36), 52–57.

10. Borde, R., Smith, J. J., Sutherland, R., Nathan, N., & Lubans, D. R. (2017). Methodological considerations and impact of school-based interventions on objectively measured physical activity in adolescents: A systematic review and meta-analysis. Obesity Reviews, 18(4), 476–490. https://doi.org/10.1111/obr.12517

11. Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., & Strauss, B. (2016). The relationship between motor competence and physical fitness from a developmental perspective. European Journal of Sport Science, 16(8), 993–1001.

12. Owen, M. B., Curry, W. B., Kerner, C., Newson, L., & Fairclough, S. J. (2017). The effectiveness of school-based physical activity interventions for adolescent girls: A systematic review and meta-analysis. Preventive Medicine, 105, 237–249. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.09.018

13. Андрійщенко, Т. (2021). Фізичне здоров'я учнів старшого шкільного віку під впливом занять з використанням засобів скіпінгу. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 3(55), 48–55. https://doi.org/10.29038/2220-7481-2021-03-48-55

14. Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P.,

Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41(6 Suppl. 3), S197–S239. https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663

15. Альошина, А., & Дем'янчук, О. (2020). Факторна структура фізичного стану та технічної підготовленості старшокласників, які займаються спортивним туризмом. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, 16, 5–10. https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-16.5-10

16. Lubans, D. R., Richards, J., Hillman, C. H., Faulkner, G., Beauchamp, M. R., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. J. H. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. Pediatrics, 138(3), e20161642. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642

17. Кравчук, Т. М., Санжарова, Н. М., Голенкова, Ю. В., & Рядинська, І. А. (2017). Вплив режиму рухової активності на рівень розвитку витривалості старшокласників. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, 147, 178–182.

18. van de Kop, J. H., van Kernebeek, W. G., Otten, R. H. J., Toussaint, H. M., & Verhoeff, A. P. (2019). School-based physical activity interventions in prevocational adolescents: A systematic review and meta-analyses. Journal of Adolescent Health, 65(2), 185–194. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.02.022

19. Ячнюк, І. О., Ячнюк, Ю. Б., & Ячнюк, М. Ю. (2018). Формування рухових умінь і навичок в учнів на уроках фізичної культури легкоатлетичними вправами. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, 11, 132–136.

20. García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2017).

Is muscular fitness associated with future health benefits in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. Sports Medicine, 48, 1077–1088.

21. Мандюк, А. (2018). Особливості рухової активності учнів старшого шкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 2, 56–62.

22. McMichan, L., Gibson, A.-M., & Rowe, D. A. (2018). Classroom-based physical activity and sedentary behavior interventions in adolescents: A systematic review and meta-analysis. Journal of Physical Activity and Health, 15(5), 383–393. https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0087

23. Герман, В. А., & Жигульова, Е. О. (2019). Оцінка рівня фізичної працездатності учнів 8-х класів. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, 12, 7–10. https://doi.org/10.32626/2309-8082.2019-12.7-10

24. Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2017). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. Cochrane Database of Systematic Reviews, 2013(2), CD007651. https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub2

25. Кузьменко, І. (2020). Рівень розвитку силових якостей учнів 12–13 років. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, 17, 34–38. https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-17.34-38

26. Vaquero-Solís, M., Iglesias Gallego, D., Tapia-Serrano, M. Á., Pulido, J. J., & Sánchez-Miguel, P. A. (2020). School-based physical activity interventions in children and adolescents: A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(3), 999. https://doi.org/10.3390/ijerph17030999

27. Чалій, Л., & Мамчур, С. (2020). Структурні акценти готовності учителів фізичної культури до позакласної роботи. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне

виховання, спорт і здоров’я людини, 16, 96–101. https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-16.96-101

28. Yuksel, H. S., Şahin, F. N., Maksimovic, N., Drid, P., & Bianco, A. (2020). School-based intervention programs for preventing obesity and promoting physical activity and fitness: A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(1), 347. https://doi.org/10.3390/ijerph17010347

29. Литовченко, А. О. (2021). Особливості фізичної підготовленості старшокласниць як передумова побудови фітнес-програм силового спрямування. Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві, 2(54), 62–68. https://doi.org/10.29038/2220-7481-2021-02-62-68

30. García-Hermoso, A., López-Gil, J. F., Ramírez-Vélez, R., Alonso-Martínez, A. M., Izquierdo, M., & Ezzatvar, Y. (2021). Adherence to aerobic and muscle-strengthening physical activity guidelines and mortality risk in children and adolescents. Sports Medicine, 51, 1767–1779.

31. Андрійчук, В. Я., & Ковальчук, Н. М. (2018). Педагогічні умови оптимізації фізичної активності учнів старшого шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві, 2, 31–37.

32. Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. British Journal of Sports Medicine, 54(24), 1451–1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

33. Закаляк, Н. Р. (2018). Оздоровлення дітей шляхом підвищення рівня фізичної підготовленості засобами лікувальної фізичної культури. Вісник Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини, 11, 109–114.

34. Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., &

van Tartwijk, J. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. European Journal of Sport Science, 20(9), 1323–1342.

35. Левків, В. І., & Гнатюк, В. В. (2018). Особливості використання рухливих ігор у фізичному вихованні дітей шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 1, 44–50.

36. Demetriou, Y., & Höner, O. (2018). Physical activity interventions in the school setting: A systematic review of systematic reviews. International Review of Sport and Exercise Psychology, 11(1), 94–123.

37. Маслова, О. В., & Ковальчук, Н. М. (2019). Сучасні підходи до формування фізичної культури старшокласників. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 1, 35–42.

38. Masini, A., Ceciliani, A., Dallolio, L., Gori, D., & Marini, S. (2022). Evaluation of feasibility, effectiveness, and sustainability of school-based physical activity "active break" interventions in pre-adolescent and adolescent students: A systematic review. Canadian Journal of Public Health, 113(5), 713–725. https://doi.org/10.17269/s41997-022-00652-6

39. Коваль, О., Кужель, М., Скавронський, О., & Гуска, М. (2020). Передумови формування ціннісного ставлення студентів до поліпшення фізичної підготовленості. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, 16, 27–31. https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-16.27-31

40. Rodrigo-Sanjoaquín, J., Corral-Abós, A., Aibar Solana, A., Zaragoza Casterad, J., Lhuisset, L., & Bois, J. E. (2022). Effectiveness of school-based interventions targeting physical activity and sedentary time among children: A systematic review and meta-analysis of accelerometer-assessed controlled trials. Public Health, 213, 147–156. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2022.10.004

41. Мандюк, А. (2019). Сучасні тенденції рухової активності учнів старшого шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 3, 52–58.

42. Gamification in Physical Education: A Systematic Review. (2022).

Education Sciences, 12(8), 540. https://doi.org/10.3390/educsci12080540

43. Барташевська, Ю. В., & Ковальчук, Н. М. (2019). Формування мотивації старшокласників до систематичних занять фізичними вправами. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 4, 39–45.

44. García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., & Izquierdo, M. (2017). Is muscular fitness associated with future health benefits in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. Sports Medicine, 48, 1077–1088.

45. Наумчук, В. І. (2018). Використання рухливих і навчальних ігор у спортивній підготовці юних футболістів. Слобожанський науково-спортивний вісник, 1(63), 47–52. https://doi.org/10.15391/snsv.2018-1.008

46. Game-Based Learning and Gamification in Physical Education: A Systematic Review. (2023). Education Sciences, 13(2), 183. https://doi.org/10.3390/educsci13020183

47. Яловик, В. О., Яловик, А. В., & Марчук, А. (2021). Організаційно-методичні особливості фізичного виховання учнів старшого шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 3, 42–47.

48. van de Kop, J. H., van Kernebeek, W. G., Otten, R. H. J., Toussaint, H. M., & Verhoeff, A. P. (2019). School-based physical activity interventions in prevocational adolescents: A systematic review and meta-analyses. Journal of Adolescent Health, 65(2), 185–194. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.02.022

49. Шуба, Л. В. (2019). Рухливі ігри як засіб розвитку рухових якостей школярів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури, 2(108), 164–168.

50. Effects of game-based physical education program on enjoyment in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. (2024). BMC

Public Health, 24, Article 512.

51. Ковальчук, Н. М. (2017). Формування фізичної культури особистості учнів старшого шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 1, 35–40.

52. Sneck, S., Viholainen, H., Syväoja, H., Kankaapää, A., Hakonen, H., Poikkeus, A.-M., & Tammelin, T. (2019). Effects of school-based physical activity on mathematics performance in children: A systematic review. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 16, 109. https://doi.org/10.1186/s12966-019-0866-6

53. Сіткар, В. І., Сіткар, Т. В., & Сіткар, Н. С. (2019). Особливості фізичного розвитку та спортивних досягнень школярів. Флобальна та національна проблематика фізичного виховання, спорту і здоров'я, 1, 58–64.

54. Opstoel, K., Prins, F. J., & De Meester, A. (2021). Physical education and social development: A systematic review of intervention studies. European Physical Education Review, 27(3), 636–654.

55. Вовченко, І., Колеснік, І., Гедзюк, Д., & Домбровська, О. (2019). Особливості спортивної підготовки юних гімнастів. Фізична культура, спорт та здоров'я нації, 8(27), 113–117.

56. Lonsdale, C., Lester, A., Owen, K. B., White, R. L., Peralta, L. R., Kirwan, M., Bennie, A., MacMillan, F., Ntoumanis, N., & Gore, J. M. (2019). An internet-supported school physical activity intervention targeted at adolescents: The Motivation and Active Learning trial. British Journal of Sports Medicine, 53, 724–730.

57. Пасічник, В., & Пітин, М. (2016). Проблема класифікації ігор у фізичному вихованні дітей. Фізична культура, спорт та здоров'я нації, 2, 319–326.

58. García-Hermoso, A., Cavero-Redondo, I., Ramírez-Vélez, R., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., & Lee, D.-C. (2018). Muscular strength as a predictor of all-cause mortality in an apparently healthy population: A systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, 48, 763–775.

59. Наумчук, В. І. (2017). Педагогічні умови вдосконалення технічної підготовки юних футболістів. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 3, 264–268.

60. Lander, N. J., Eather, N., Morgan, P. J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2017). Characteristics of teacher training in school-based physical education interventions to improve fundamental movement skills and/or physical activity: A systematic review. Sports Medicine, 47(1), 135–161. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0561-6

61. Lesinski, M., Prieske, O., Helm, N., & Granacher, U. (2016). Effects and dose-response relationships of resistance training on physical performance in youth athletes: A systematic review and meta-analysis. British Journal of Sports Medicine, 50(13), 781–795. https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095497

62. Wang, J., & Biddle, S. J. H. (2019). Young people's motivational profiles in physical education and physical activity: A systematic review. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 16, 68.